

Лариса Кондратенко

Психологія первинної шкільної неуспішності

Монографія



Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

Л.О. Кондратенко

Психологія первинної шкільної неуспішності

Монографія

Чернігів
Видавництво «Десна Поліграф»
2017

УДК 37.015.3:159.937 – 027.233.4
ББК 74.028.9
К 64

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України
(*протокол № 9 від 29.06.2017 року*)

Рецензенти

Смульсон М.Л. – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувачка лабораторії сучасних інформаційних технологій

Фомічова Л.І. – доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри сурдопедагогіки Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова

Дічек Н.П. – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Кондратенко Л.О.

К 64 Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія/
Кондратенко Л.О. – Чернігів: Десна Поліграф, 2017. – 488 с.

ISBN 978-617-7491-80-3

Монографія присвячена аналізу проблеми первинної шкільної неуспішності як суто психологічного явища. Багато уваги приділяється висвітленню історії становлення сучасних поглядів на причини виникнення та можливості попередження та подолання цього прикрого явища. Автор докладно зупиняється на виявленні психологічних механізмів неуспішності, їхніх взаємозалежностях та взаємовпливах, пов'язаності з енергопотенціалом особистості. Аналізується специфіка роботи з неуспішною дитиною в системі диференційованого навчання. Детально розглядаються методи корекційного впливу, які можуть застосовувати психологи та вчителі в безпосередній роботі з дітьми, у яких виявлена недостатня готовність до шкільного навчання.

Книга адресована психологам – науковцям і практикам, студентам – майбутнім психологам, педагогам та соціальним працівникам, а також усім, кого цікавлять проблеми шкільної успішності дітей.

УДК 37.015.3:159.937 – 027.233.4
ББК 74.028.9

ISBN 978-617-7491-80-3

© Кондратенко Л.О., 2017

ЗМІСТ

Передмова	7
Частина I. Становлення сучасних поглядів на причини та методи подолання навчальної шкільної неуспішності в історії вітчизняної психології та педагогіки	15
Розділ 1. Пошуки шляхів подолання шкільної неуспішності в Російській імперії на межі XIX і XX століття	15
1.1. Педагогічні підходи до вирішення проблеми	15
1.2. Діячі українського просвітництва про причини шкільної навчальної неуспішності	26
1.3. Перші спроби пояснення проблем шкільної неуспішності психологами	29
1.4. Організація допомоги малоуспішним учням	46
1.5. Особливості поглядів на шкільну неуспішність психологів, які працювали в підросійській Україні	50
Висновки до 1 розділу	64
Розділ 2. Боротьба з навчальною неуспішністю в СРСР та Радянській Україні як частині СРСР	66
2.1. Педологічний період боротьби з навчальною неуспішністю	66
2.2. Українська (харківська) педологічна школа про роботу з «важкими» дітьми	83
2.3. Значення розгрому педології для розвитку психологічних поглядів на причини та методи подолання шкільної навчальної неуспішності	96
2.4. Педагогічний та психолого-педагогічний періоди боротьби з навчальною неуспішністю	104
2.5. Повернення педагогів та психологів до ідеї покласної диференціації	123
Висновки до 2 розділу	126

Розділ 3. Вивчення проблем первинної шкільної неспішності в сучасній Україні	129
Висновки до 3 розділу	135
Частина II. Шкільна неспішність як психологічна проблема	138
Розділ 4. Суб'єктивні та об'єктивні фактори появи навчальної неспішності учнів початкової школи	138
4.1. Об'єктивні причини академічної неспішності	138
4.2. Відносність негативного впливу основних чинників первинної шкільної неспішності	150
4.3. Психологічна складова первинної шкільної неспішності	154
4.4. Типологія неуспішних учнів початкової школи	158
4.5. Уявлення молодших школярів про свою навчальну відповідальність	164
4.6. Мобінг та булінг у початковій школі	172
4.7. Роль і місце різних видів недостатності в академічній неспішності молодших школярів	180
Висновки до 4 розділу	196
Розділ 5. Психологічний механізм первинної шкільної неспішності	198
5.1. Складності визначення термінологічного значення поняття «психологічний механізм»	198
5.2. Розвиток поглядів на сутність терміну «психологічний механізм»	204
5.3. Українські психологи про сутність психологічного механізму	219
5.4. Нові підходи до вирішення проблеми пояснення в психології. Пояснення за допомогою моделі психологічного механізму	229
5.5. Психологічний механізм первинної шкільної неспішності	235
Висновки до 5 розділу	247

Частина III. Експериментальна побудова системи корекції первинної шкільної неуспішності на основі врахування дії її психологічного механізму	249
---	-----

Розділ 6. Покласна диференціація як засіб попередження виникнення первинної шкільної неуспішності, заснований на врахуванні психологічних особливостей різних категорій дітей	
--	--

6.1. Розвиток поглядів на диференційоване навчання неуспішних дітей.....	249
--	-----

6.2. Покласна диференціація в системі, розробленій у лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка під керівництвом Ю.З.Гільбуха	256
--	-----

6.3. Психологічні особливості дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання	263
---	-----

6.4. Особливості побудови взаємодії педагога з учнями в класі підвищеної індивідуальної уваги.....	273
--	-----

6.5. Специфіка організації навчально-виховного процесу в класах підвищеної індивідуальної уваги.....	280
--	-----

6.6. Особливості проведення уроку в КПУ	290
---	-----

6.7. Корекційна робота в класах підвищеної індивідуальної уваги	298
---	-----

6.8. Здобутки і проблеми роботи класів підвищеної індивідуальної уваги в системі покласної диференціації.....	300
---	-----

Висновки до 6 розділу	305
-----------------------------	-----

Розділ 7. Експериментальна перевірка дієвості моделі психологічного механізму первинної шкільної неуспішності	307
--	-----

7.1. Теоретико-методологічне обґрунтування емпіричного дослідження можливості використання моделі психологічного механізму первинної шкільної неуспішності з метою попередження академічного відставання дітей та недопущення дефіцитарної деформації особистості	307
---	-----

7.2. Організація експериментального навчання з урахуванням психологічного механізму первинної шкільної неуспішності....	313
7.3. Психологічна діагностика в ході проведення експериментального навчання	322
7.4. Особливості організації та проведення корекційної роботи.....	333
7.5. Аналіз результатів експериментального навчання	343
Висновки до 7 розділу	354
Розділ 8. Вплив сучасного суспільства на особливості розвитку первинної шкільної неуспішності	355
8.1. Зміни у мотивації до навчання учнів початкової школи	356
8.2. Проблеми когнітивного розвитку сучасних дітей.....	363
8.3. Нові завдання та методи роботи вчителя початкової школи з пропедевтики та подолання шкільної неуспішності.....	386
Висновки до 8 розділу	391
Післямова	395
Список використаних джерел.....	398
Додатки	457

Передмова

У сучасному світі школа часто виступає тим місцем, де вперше по-справжньому перевіряється спроможність дитини долати перешкоди, реалізувати свої можливості, стверджувати або втрачати самоповагу. Саме у той період дитинства, який можна співвіднести з молодшим шкільним віком, на думку Е.Еріксона Хомбургера, зароджується або віра в себе, працелюбність, здатність ставити собі завдання і наполегливо йти до мети, або відчуття власної нижчевартості, неспроможності ефективно діяти, марності сподівань, безсилля перед труднощами. Тоді ж починає формуватися образ «Я», в якому важливою складовою виступає бачення себе або як невдахи, або як переможця, того – хто здатен підпорядкувати обставини собі, або того – на кого чекає фіаско у будь-яких починаннях. Причин формування деформованого, нижчевартісного образу «Я» багато, та досить часто фактором, який відіграє роль наріжного каменю у побудові викривленого бачення самого себе, стає первинна шкільна неуспішність, яка виникає в перші роки навчання і не залежить від рівня знань дитини та її реальних здатностей. За своєю суттю така неуспішність, на відміну від вторинної – заснованої на прогалинах у знаннях, специфічній поведінці, характерологічних особливостях, які не сприйняло оточення, – є більше психологічним аніж педагогічним явищем, однак саме ця, психологічна сторона первинної шкільної неуспішності чомусь досить рідко стає предметом прискіпливого аналізу науковців. Це тим більш дивно, що самі по собі труднощі (пов'язані з навчанням або соціальною взаємодією), які виникають у дітей з початком систематичного навчання, належать до вічних проблем, вирішенням яких займається як педагогіка, так і психологія. Навряд чи знайдеться хоч один дитячий психолог чи педагог, який тією чи іншою мірою не торкався б у своїй роботі питань, пов'язаних з ефективністю навчання та виховання підростаючого покоління. Однак, попри таку значну увагу, проблему первинної шкільної неуспішності (яка в початковій школі у першу чергу репрезентується навчальною (інший термін – академічною неуспішністю) вирішити не вдається. З часом навчальна неуспішність може переростати у загальну

дитячу неуспішність, яка, у свою чергу, стає передумовою життєвої поразки людини.

Сама по собі поява більш або менш вираженої навчальної неуспішності у частини дітей – явище закономірне, яке не можна повністю подолати або попередити жодним стандартизованим набором психолого-педагогічних впливів. Причина цього полягає у надзвичайно високій варіативності факторів, які можуть породжувати проблему, їх залежності як від особистісних, так і поза особистісних чинників. Саме постійна мінливість причин, що стають підґрунтям первинної шкільної неуспішності, і визначає недостатню ефективність переносу напрацьованих корекційних заходів у нові умови. Розробка ж методик подолання неуспішності (як навчальної, так і загальної), базованих на роботі не з окремими причинами, а із суто психологічною складовою явища, гальмується відсутністю цілісного уявлення про його психологічні механізми

Кінець ХХ початок ХХІ століття відмічений суттєвими змінами в розумінні завдань і можливостей освіти. Стрімкі темпи науково-технічного прогресу призвели до якісного переосмислення пріоритетів загальноосвітнього навчання і певного зниження ролі первинної навчальної неуспішності у розвитку загальної неуспішності дитини. Це сталося не в останню чергу тому, що школа частково втратила свою роль місця, покликаного забезпечити дітям необхідний для збереження спадковості поколінь рівень знань, умінь та навичок. Реалії життя стали змінюватися швидше, ніж пишуться підручники, програми застарівають швидше, ніж діти закінчують вивчати відповідні курси. Хороші академічні знання перестали бути запорукою успішності. Інтернет, віртуальна реальність перетворились на паралельний світ, успішна життєдіяльність у якому потребує інших знань і умінь ніж ті, яким учать у школі.

У нових умовах виявилися недостатньо мобільними роками випробувані методи корекції навчальної неспроможності. Візьмемо для прикладу традиційний підхід до подолання невстигання, який полягав у прилаштуванні методів навчання до можливостей дітей. Новітні технічні засоби навчання, рівень розвитку психодіагностики, створили небачені раніше можливості для гармонізації методів навчання з особистісними потребами практично кожної дитини. Та, не зважаючи на це, проблему неуспішності подолати не вдалось. Більше того, досвід свідчить, що чим у легший для

засвоєння формі надаються знання дитині, тим гіршими стають її загальні показники. Неуспішність же часто залишається неуспішністю навіть на легшому для засвоєння матеріалі. Розрив між тим, що знають добре встигаючі і невстигаючі діти, не тільки не зменшується внаслідок посиленої індивідуалізації навчання, а навіть дещо збільшується. Як стверджує Гі Лефрансуа, спираючись на дані Раскіна й Хіггінса, саме в останні роки різко зросла кількість випускників середніх шкіл, не здатних до навчіння [Див.: Лефрансуа, 2003, с.266]. Одночасно суспільство потребує все більшої кількості людей, здатних працювати з високими технологіями. Причому ці люди повинні уміти не тільки покладатися на техніку нового тисячоліття, але, в разі потреби, повністю замінювати цю техніку. Однак, як показує сумний досвід останніх десятиліть, брак саме таких спеціалістів відчувається все гостріше. Виховані в умовах підвищеної комфортності навчання, не привчені протистояти труднощам, захищені в шкільні роки від переживань поразки і перемоги, вступивши в доросле життя і зустрівшись з неочікуваною проблемою, такі «псевдо благополучні» випускники виявляють всі ознаки поведінки неуспішного школяра.

Явище шкільної неуспішності завжди перебувало в центрі уваги різних спеціалістів: педагогів, психологів, медиків. Однак у дослідженнях переважав педагогічний ракурс бачення проблеми, педагогічний підхід, спрямований на попередження та корекцію, а не на виявлення механізмів неспроможності дитини ефективно засвоювати матеріал. До того ж, як зазначає Ю.Машбиць, психологи довгий час розглядали процес навчання переважно «як передавання інформації від учителя до учня або як підкріплення правильної поведінки. При такому тлумаченні навчання проблема його психологічних механізмів не виступала як актуальна [Машбиць, 2002, с.469]. Джерела шкільної неуспішності шукали в соціальних умовах життя, моральних або генетичних особливостях дитини, психологічному дискомфорті, невмінні налагодити контакт із учителем або однокласниками, невідповідності потреб дитини системі навчання тощо.

Однак за всієї різноманітності причин шкільної неуспішності, які виокремлювали дослідники проблеми, найчастіше головним зовнішнім показником виступав нижчий (порівняно із загальною вибіркою) рівень сформованості в дитини як певних

формальних знань і вмінь, так і певних психологічних рис. Слід зауважити, що протягом довгих років вивчення питання майже кожна риса індивідуальності школяра була названа дослідниками як можлива головна причина шкільної неуспішності.

Відповідно до переважання того чи іншого погляду на причину неуспішності, створювалися методики її подолання. Такі пошуки надзвичайно збагатили педагогічну скарбницю вчителів, допомогли подолати конкретні проблеми окремих дітей, але не дали відповіді на основне запитання: чому частина дітей виявляється неспроможною опанувати стандартний набір знань, необхідний для оволодіння найелементарнішими навчальними вміннями? Тут не йдеться про хворих дітей. Нижче автор спробує на основі вивчення інтелектуальних спроможностей як встигаючих, так і відстаючих дітей довести, що серед невстигаючих учнів початкової школи не так уже й багато школярів із глибокими ментальними проблемами. Проблема полягає не в складності розуміння матеріалу, а в рівні здатності цю складність долати.

Та спочатку спробуємо подивитися на проблему шкільної неуспішності з двох, по суті, протилежних боків: педагогічного та психологічного.

Ставлення педагогів до дитячої неуспішності завжди було досить суперечливим. Вона є для них такою ж особистісною внутрішньою проблемою, як і для їхніх вихованців. Неуспішність – символ професійної поразки, вияв неспроможності виконати основне своє завдання: дати якісні знання підростаючому поколінню. Коли подолати її звичними методами не вдається, починають спрацьовувати захисні механізми. Історія вітчизняної педагогіки останніх століть переповнена пошуками нових методів навчання, такого собі життєдайного джерела, педагогічного святого Граалю, єдиного і всеосяжного способу позбутися неуспішності, а з нею – і власної глибокої тривоги.

Як не дивно, але так було далеко не завжди. Бо для того, щоб неуспішність дитини стала джерелом неусвідомлюваної або усвідомлюваної тривоги для вчителя, потрібно, щоб ця вимога – вчити всіх і вчити якісно – була поставлена перед ним суспільством. Довгий час учитель залишався носієм певного вищого знання, до якого дитина хотіла долучитися. Функція вчителя полягала у тому, щоб поділитися цим знанням. Той, хто ділиться, не має жодних зобов'язань перед тим, із ким він ділиться.

Дар є дар. Більше того, той, хто дарує, може бути смертельно ображеним, якщо обдарована ним особистість погано скористається дарунком. (Біблійна притча про талан є яскравим прикладом такого бачення стосунків між тим, хто дає, і тим, хто отримує.) Якщо дитина не встигала, то це була виключно її вина, а найкращим стимулом хорошого навчання визнавалось покарання¹.

Лише тоді, коли від учителя суспільство почало вимагати не просто дарувати знання учням, а навчати їх, проблема *не*

¹ О.Герцен: «Навчання йшло погано, без змагання, без заохочувань і похвал, без системи і без нагляду.... Розуміється, що і за учителем не було жодного нагляду: умовившись раз про ціну, аби вони приходили в свій час і сиділи свою годину, – вони могли продовжувати роки, не віддаючи жодного звіту про те, що робили». [Цит. за: Хрестоматія з історії педагогіки. Т.IV, ч.1. – К,-Х.: Рад. Школа, 1938, с. 310-315.]

Златовратський Н.: «...оскільки система вимагала, щоб учні обов'язково визубрили вдома те, що їм призначалось було за програмою педагогами в класі, за класичною формулою «від сих до сих», то це і мало бути виконано. Яким чином це здійснювалось, «систему» жодним чином не цікавило. Всі до такого ступеня були переконані в непогрішності та незаперечності (непереканості) «системи», створеної якимись невідомими мудрецами там «нагорі» і скріпленої підписом «бути по цьому», що їй неусвідомлювано приписувалась чудодійна сила: раз діти вчать за системою, схваленою «на горі» (свыше), то вони обов'язково мають ставати кращими ніж були раніше; якщо ж виходило гірше, то в цьому винна уже не «система», а зла воля і погана натура учня, «зіпсованого від народження»; таких система могла тільки або «карати», або зовсім «викидати» (извергать) із сфери свого впливу. Так думали мудрі педагоги і разом з ними величезна більшість батьків..." [Златовратський, 1908, с.25-26]

Карпов В.П., описуючи стан навчання в Харкові в середині XIX сторіччя, говорив про жакливі умови у тогочасних пансіонах для «шляхетних» дітей – вихованців били нещадно, вони жалілись батькам і навіть поліцмейстеру, та ніхто на них не звертав уваги [Карпов, 1900, с.227-248.]

Пирогов М.І.: «...у 1858 р. покарано було різками... в гімназії ...Житомирській – з 600 –290» [Пирогов, 1938,с.374]

Корф М.О.: «Був у нас у селищі солдат, – говорив мені селянин., – так видно, що добре вчив: буває, посилаєш сина до школи, а він не хоче йти – отже там є робота, а на роботу ніхто не біжить... Коли б чомусь би вчили в школі, то не бігли б туди діти. Там солдат бувало й за вухо візьме лінивого» [Хрестоматія з історії педагогіки, 1938, с. 105- 121].

наукування стала великою проблемою не тільки учня, а й самого вчителя (а в певних ситуаціях – і виключно самого лише вчителя).

Погляньмо на ситуацію з іншого боку. Коли, власне, проблема неуспішності стає саме проблемою для дитини? Адже сама по собі неуспішність не є ні добром, ні злом. Вона є закономірним наслідком варіабельності, несхожості, неподібності людей. Кожному з нас щось вдається легше, а щось – важче. Пересічний громадянин дуже рідко вміє малювати як Карл Брюллов, писати вірші як Тарас Шевченко, танцювати як Серж Лифар. Однак ці нездатності жодним чином не впливають на його самовідчуття, ставлення до нього оточення, прогнози щодо можливостей самореалізації у вибраному фасі. Навіть тотальна неспроможність у малюванні, віршуванні чи танцюванні мало тривожить людину, доки від рівня певної спроможності не починає залежати щось особистісно важливе.

Так само відбувається із шкільною неуспішністю. Поки нездатність читати, писати, добре рахувати і т. д. є лише **однією зі здатностей** дитини, які вона, **можливо**, використовуватиме, а, можливо, і не використовуватиме в дорослому житті, то ця здатність/нездатність не є такою вже й важливою. Таку ситуацію маловажливості шкільного навчання для селянської дитини добре передав Іван Франко в оповіданні «Грицева шкільна наука»: Ну не вивчив Гриць ту проклятушу «а-ба-бу-га-ла-ма-гу», повернувся до гусей і, можливо, виріс прекрасним господарем, чудовим майстром бондарства чи шевства, хорошим пасічником або мельником. Варіантів було безліч. Тож шкільна поразка була прикритим, але скороминущим випадком. Не вмів же король Франції Генріх I, чоловік Анни Ярославни, писати. То й що? Ні королівського звання, ні королівської посади через це він не позбувся.

Проблема шкільної неуспішності як проблема педагогічна, психологічна, соціальна з'являється тоді, коли шкільна успішність стає базовою для формування плану всього майбутнього життя дитини, коли здатність/нездатність справитись з програмою навчання починає сприйматись суспільством як показник глобальної життєвої здатності/нездатності людини. Відпочатку в основі проблеми неуспішності лежить не сама неуспішність як така, а сприймання її результатів соціумом.²

² Зелінський Ф.Ф. – ординарний професор Московського університету на засіданні комісії з питань покращання в середній загальноосвітній школі

Однак, попри відносність самого поняття навчальна неуспішність, її складних взаємозв'язків із загальною неуспішністю, якість знань (якщо говорити про початкову школу) неуспішної дитини є об'єктивно гіршою за якість знань успішної дитини, а відтак об'єктивно звужується коло можливостей для повноцінної особистісної самореалізації. Тут не діятиме навіть злободенний фактор соціальної нерівності – успішний у навчанні син незаможних батьків отримує кращі стартові можливості, ніж неуспішний; а багатий невіглас здатен змарнувати найкращі життєві шанси.

Дослідження, результати якого представлені в цій книзі, базуються на основних принципах генетичної психології: історизму, системності, цілісності розгляду психічних утворень, аналізу за одиницями, моделювання психічних явищ (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Л.С.Виготський, Г.О.Балл, М.Л.Смульсон), положеннях про механізми психіки та психологічні механізми, які представлені в роботах С.Д.Максименка, теорії психологічних механізмів Ю.І.Машбиця, концепціях наукового пояснення в психології С.Псилоса, П.МакЛафіна та В.Бехтеля.

Методологічною основою конструювання системи експериментального навчання та емпіричної перевірки її дієвості стала розроблена С.Д.Максименком теорія побудови експериментально-генетичного дослідження (принцип аналізу за одиницями, принцип історизму, принцип системності та принцип проектування).

При вирішенні питань теорії психології первинної шкільної неуспішності, побудові моделі механізму цього процесу та перевірки дієвості моделі в експерименті використовувалися такі важливі принципи генетико-моделюючого методу (С.Д.Максименко) як «єдність біологічного і соціального», «креативність», «єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку».

говорив 7 січня 1900 р., що «Завдання середньої загальноосвітньої школи – виокремити вибрану меншість, з якої виходить правлячий або керівний клас у суспільстві або державі. З цієї точки зору, школа має бути фільтром для виділення цієї керівної меншості. Раніше правляча меншість виокремлювалась або 1) на основі походження, або 2) на основі багатства, або 3) як в державах, що схилиються до упадку – на основі протекції. Тепер же меншість починає виділятися на основі здібностей і освіти, – на основі диплому» [Труды высочайше учрежденной комиссии..., 1900, с.8.]

Наприкінці передмови кілька термінологічних уточнень – в українській мові словосполученням «шкільна неуспішність» зазвичай позначається відставання у навчанні (рос. «неуспеваемость», англ.: academic failure), але у такому випадку залишається неозначеним відчуття відсутності досягнень, переживання ситуації неуспіху, яке виникає тоді, коли дитина порівнює себе з іншими «більш успішними» однолітками (або дорослий шляхом таких порівнянь формує у дитини почуття власної неспроможності). В російській мові у таких випадках використовується термін «неуспешность», а в англійській «lack of success». Оскільки в монографії термін «неуспішність» використовується в обох значеннях, то у першому випадку говоритиметься про «шкільну навчальну (академічну) неуспішність», а у другому про «загальну шкільну неуспішність».

Частина І.

Становлення сучасних поглядів на причини та методи подолання навчальної шкільної неуспішності в історії вітчизняної психології та педагогіки

Розділ.1. Пошуки шляхів подолання шкільної неуспішності в Російській імперії на межі ХІХ та ХХ століття

1.1. Педагогічні підходи до вирішення проблеми

У своїй знаменитій книзі «Учительне Євангеліє», яка була видана у друкарні Почаївського монастиря у березні 1618 року, Кирило Транквіліон Савровецький звернувся до вчителів із палким закликом: «Ви ж, о вчителі...чувайте, щоб кожен із вас віддав свій талант на помноження... – бо якщо віддаєш його тим, хто потребує, то не втрачаєш, а примножуєш» [Савровецький, 2014, с.373]. У цьому зверненні знайшли своє відображення тогочасні передові уявлення про взаємини педагога і учня – обов'язок педагога віддати свої знання учням, а обов'язок учня – з вдячністю прийняти цей дар. Якщо ж дар не приймається або приймається не у повному обсязі, то вини педагога у цьому немає – це той, кому він дарувався, його відкинув.

Майже до середини ХІХ століття проблема дитячої навчальної неуспішності на теренах Російської імперії (до складу якої входила Україна) тривожила зацікавлену громадськість дуже мало. Промисловість, наука, релігія, державне керівництво потребували не так вже й багато освічених людей.³ Училились переважно ті, хто міг оплатити навчання, хотів навчатися і мав до цього особливі здібності. До того ж навчання довгий час⁴ проводилось індивідуально, хоч у класі й сиділо багато дітей, дидакол (учитель) працював з кожним окремо. Якщо ж виникали особливі проблеми, то засіб був давно перевірений, сказано ж у

³ В середині 50-х років у відповідності із рішенням міністра народної освіти князя Ширинського-Шахматова комплект слухачів на один університет обмежувався 300 студентами. (Представление министра народного просвещения Д.А. Толстого, 1938, с.13-20; Гімназія 50-х за Спогадами Л.Ф.Пантелєєва, 1938, с.323).

⁴ До реформ Яна Амоса Коменського, який, за деякими даними, [Антонюк, 2012; Бабак, 2013; Мітюров 1971; Мединський, 1958], знав і використовував ідеї класно-урочної системи українських та білоруських братських шкіл.

Домострої «Казни сына своего от юности его, и покоят ты на старость твою, и даст красоту души твоей. И не ослабляй бия младенца: аще бо жезлом бияша его не умрет, но здравие будет...» [Хрестоматия по истории СССР, 1951., Т.1. с.371].

Час ішов, суспільство змінювалось, нові технології вимагали все більше освічених працівників. Людина, яка не отримала певного рівня знань, стала відкидатися на маргінес, все менше залишалось царин, де вона могла самореалізуватись. Поступово починали формуватися нові завдання школи, переосмислюватися взаємини між учителем і учнем, погані оцінки ставали проблемою не тільки учня, але і його вчителя.

Питання шкільної неуспішності як питання педагогічні, психологічні, соціальні з'явилися тоді, коли шкільна навчальна успішність стала підґрунтям для формування всієї програми майбутнього життя дитини, коли здатність/нездатність справитись з програмою навчання почала сприйматись суспільством як показник глобальної життєвої здатності/нездатності людини. Відпочатку в основі проблеми неуспішності лежала не сама неуспішність як така, а сприймання її результатів соціумом.

Більш-менш широко обговорювались проблеми навчальної неуспішності почали лише з другої половини XIX ст. Однак уже перше десятиріччя нового XX століття показало різку зміну ставлення до проблеми, буквально вибухнувши дискусіями про рівень засвоєння матеріалу учнями середніх навчальних закладів та ситуацію із неуспішністю. Статті, присвячені проблемам навчання, заповнили сторінки не тільки педагогічних чи психологічних видань, а й суто культурологічних та соціально-політичних газет та журналів. Для цього було кілька причин: початок XX століття взагалі ознаменувався в Росії пошуками нових шляхів розвитку суспільства, промисловості, школи. Стара система виявлялась неспроможною випускати ту кількість освічених людей, яку потребували нові економічні умови [Васин, 1908; Клунный, 1908; Кареев, 1901; Чупров; Гос. дума и нар. образование, 1908]. У відповідь на вимоги промисловості стрімко зростала кількість середніх навчальних закладів.⁵ Уже не можна було сприймати

⁵ За один 1911 рік було відкрито 104 нові гімназії (при цьому ще в 1905 р. на всю Росію було всього-навсього 236 гімназій). Та, попри такі темпи зростання мережі середніх навчальних закладів, їх все одно не вистачало. В тому ж 1910 році було відмовлено в прийомі 4711 дітям [Каптерев, Музыченко, 1913, с.75].

неуспішність як «нормальне» явище і просто виключати зі школи тих, хто виявлявся нездатним легко засвоювати навчальний матеріал. Та вимога вчити всіх, хто приходив у навчальний заклад, неочікувано виявилась непідйомною для діючої системи освіти. Сучасники відмічали: «Ця школа, яка повинна була дати великих і маленьких стовпів суспільства, була дурна і бездарна. Навіть своєї справжньої справи – підготовки потрібних для тодішнього устрою своїх людей – вона не могла виконати... Ми виходили невігласами, що не уміли працювати над своєю справою, та й справи не знали» [Шацкий, 1935, с.97].

Зрозуміло, що довго такий стан тривати не міг. Уже на межі XIX і XX століть міністр народної освіти М.П.Боголепов у своєму циркулярі від 8 липня 1899 р. визнавав, що міністерство постійно отримує скарги на поганий розумовий розвиток і недостатню загальну підготовку випускників гімназій та реальних училищ, яка не дозволяє їм успішно навчатися в університетах [Каптерев, Музиченко, 1913, с.59]. Це підтверджували і викладачі університетів, від яких промисловість, що розвивалась воістину небаченими темпами, вимагала все більше і більше кваліфікованих працівників. Спеціальна комісія, що складалась із дванадцяти московських професорів на чолі з С.С.Корсаковим, надала у якості документа до «Височайше затвердженої комісії з питання по перетворенню (по преобразованию) середньої школи» характеристику випускників середніх навчальних закладів, у якій стверджувалось, що у цих молодих людей «самостійність мислення не тільки не розвинута, але притуплена, не видно звички ні спостерігати явища, ні аналізувати їх комбінації, ні проводити узагальнення, ні оцінювати критично чужі думки і слова». [Сикорский, Псих.основ. 1909, с.7-8]. На закиди про погану підготовку випускників, школа спробувала відповісти звичним чином – посиленням вимог до своїх вихованців⁶, збільшенням програмного матеріалу та розширенням кола питань, які вивчались. Однак у поєднанні з традиційними методами навчання, де в основі вивчення матеріалу лежало його механічне зазубрювання, такий підхід призвів до страшних психологічних зривів у вихованців середніх навчальних закладів.

⁶ Л.Оршанський писав у 1912 р.: «Цех вчителів не міг інакше пояснити нерозумного і злісного супротиву дитини як недоліками і пороками дитини» [Оршанский, 1912, с.IV].

Росією прокотилась епідемія дитячих самогубств: У 1904 р. покінчили з життям 44 вихованці середніх учбових закладів, у 1907 – 74, у 1908 – 83, у 1909 – 143, а якщо додати ще 69 спроб самогубства, коли дитину вдалося врятувати, то й усі 200 [Крупська, 1963, с.131]⁷. Потрібно було шукати інші шляхи.

Для пошуку цих шляхів почали регулярно збиратися психолого-педагогічні з'їзди. Всього за десять років пройшло п'ять таких з'їздів, які, з огляду на специфічні умови пошуку психологією своєї нової сутності, називались то з'їздами з педагогічної психології (перший та другий), то з експериментальної педагогіки (третій – п'ятий).

Усі п'ять з'їздів позначилися жорсткою боротьбою (особливо цим відзначився II з'їзд з експериментальної психології та I з'їзд з експериментальної педагогіки) думок, поглядів, напрямів. І хоча на початку перед учасниками з'їздів ставилися досить помірковані задачі, з виразним практичним спрямуванням, з'їзди дуже швидко переросли ці завдання, оскільки, поряд із суто прикладними, на них розглядались найважливіші теоретичні проблеми психології.

Саме на психологічних з'їздах викристалізувались основні напрямки пошуків причин неуспішності та методів допомоги невстигаючим школярам, які тією чи іншою мірою залишаються актуальними і дотепер. Водночас слід відмітити, що питома вага питань, пов'язаних з неуспішністю у доповідях з'їздів, а особливо кут зору, під яким вони розглядались, досить сильно змінювались від з'їзду до з'їзду. Психологи ніби навпомацки шукали правильних відповідей, досить рішуче кидаючись від одного підходу до іншого [Більше див.: Кондратенко Л.О. «Висвітлення проблем шкільної неуспішності на психолого-педагогічних з'їздах (1906-1916)»].

⁷ Ще страшнішу статистику наводить Гордон Г.І. [Гордон, 1910, с.248]: «число самогубств серед учнів середньої школи було 47 у 1905 р., 71 – в 1906 р. і 112 – 1907». У 1909 р., за свідченням А.Віреніуса, всього за один тиждень було зафіксовано 25 самогубств серед учнів [Вирениус, 1910, с.193] Самогубства школярів не були суто російським явищем, не менш поширеними вони були й у підросійській Україні. Так у журналі «Світло» Гр. Михайлець писав: «Що божого дня! Кожне свіже число газети несе ці вісті: «повісився», «застрелився», «утопилася», «отруїлася»...Велика це трагедія нашого життя, велике лихоліття: шкільні самогубства». [Михайлець, 1913, с.42, 45]

Аналізуючи цей період у розвитку вітчизняної педагогіки, П.Ф.Каптерев відмічав: «Якщо ми порівняємо педагогічний рух кінця шістдесятих і початку сімдесятих років минулого сторіччя з педагогічним рухом першого десятиріччя цього сторіччя, то помітимо між ними глибоку різницю: раніше сперечались про навчальні предмети і програми...тепер сперечаються про живих діячів школи, про становище тих, хто вчить, і тих, хто вчиться...» [Каптерев, Музыченко,1913, с.73].

Процес, що переорієнтовував увагу педагогів із матеріалу, що вивчається, на дитину, яка навчається [Бондарев,1912, с.100, Коварская, 1917, с.1], призвів до значної, так би мовити, «психологізації школи» (про що буде говоритись у наступному параграфі) і вперше звернув увагу на особистість невстигаючого школяра, хоча слід зазначити, що методи подолання невстигання пропонувались достатньо неочікувані. Як уже говорилося, тогочасна школа виявилась абсолютно неготовою до навчання кількості дітей, що зроста. Однією з причин такого становища була недостатня фахова підготовка учителів [Бондарев, 1912 с.101; Гос. дума, (Рознатовский) 1908, № 7, с.4; Васильченко, Записки учителя,1950; Съезд директоров учительских...,1910]. Учительські інститути та учительські семінарії, які готували вчителів лише для народних шкіл, за своїм курсом не були навіть середніми учбовими закладами. Їх випускники не мали права вступати до університетів. Але там, хоч якось, проте готували до педагогічної діяльності. Викладачів же середніх учбових закладів, які б мали вищу освіту, не готували практично ніде [Алферов,1916, с.4-5; Фаддеев,1906, с.230-231; Каптерев, 1915, с.402-403]. Ця неймовірна ситуація призводила до педагогічної, психологічної та методичної необізнаності вчителів гімназій та їхньої неспроможності (навіть за умови любові до фаху та поваги до дітей) швидко перебудувати свої методи і прийоми виховання відповідно до нових умов [Успенский, 1910, с. 269; Бондарев, 1912, с.101]⁸.

Оскільки педагогічними методами досягти кращих результатів не вдавалося, то вчителі почали шукати нові шляхи (часто аж

⁸ Находясь на «действительной» службе мыслящий учитель с первых же шагов чувствует свою полную педагогическую неподготовленность...[Бондарев, 1912, с.101].

занадто оригінальні⁹⁾ уникнення навчальної неуспішності. Так комісія, утворена попечителем Кавказького учбового округу в 1908 році вважала, що для подолання неуспішності «оцінки і бали, як занадто незадовільні способи оцінювання поведінки й успіхів учнів, слід повністю ліквідувати і замінити характеристиками, що складаються класними наставниками» [Каптерев, Музыченко, 1913, с.71]. Ще цікавіший проект подолання неуспішності належить редактору журналу «Русское богатство» С.Н.Южакову. Наведемо мовою оригіналу, бо при перекладі втрачається сам «дух» пропозиції: «В настоящее время в первый класс гимназии принимают не моложе десяти лет, но многие поступают годом, двумя позже, что совершенно естественно и нормально. Слабость сложения, запоздалость развития, неуспех в подготовительных классах и начальных школах, случайности заболевания или семейного положения обуславливают и всегда по необходимости будут обуславливать это запаздывание весьма значительного процента, особенно среди мальчиков. Если предположить вполне успешное прохождение курса, то гимназия должна оканчиваться в возрасте 18-20 лет, но те же вышеисчисленные причины всегда дают значительный процент запаздывания через пребывания по два года в том или другом, а порою и не в одном классе... При обязательном обучении, когда не будет так фильтроваться контингент отстающих их исключением, запаздывание станет еще распространеннее. Оканчивать будут позже, а три старших класса будут состоять из возрастов от 16 до 25 лет, если именно 25 лет будет предельный возраст для увольнения без окончания курса. Большинство контингента трех старших классов будет состоять из возрастов 18-21 года, причем и некоторый процент пятиклассников будет великовозрастным» [Каптерев, Музыченко, 1913, с.177]. Звичайно, подібний проект подолання неуспішності через введення статусу так би мовити «вічного школяра» належить швидше до казусів серед педагогічних пошуків, але основну тенденцію в цих пропозиціях було вловлено: педагоги шукати шляхи не так подолання, як нівелювання факту неуспішності.

⁹ До пошуку, так би мовити, «нетрадиційних» методів подолання шкільної неуспішності долучались навіть представники академічної науки. Так В.М.Бехтерев пропонував з цією метою до невстигаючих учнів застосовувати гіпноз [Бехтерев, 1912].

Пошук причин неуспішності поза навчальним процесом особливо яскраво проявився в дискусіях з проблем викладання мови. У центрі суперечок про шляхи підвищення рівня освіченості випускників гімназій та подолання неуспішності мовні проблеми опинились через вражаючи низьку орфографічну грамотність випускників середніх навчальних закладів.

У нас створений певний міф про випускників гімназій, які, коли судити за фільмами та пригодницькими книжками, були всі виключно високоінтелектуальними, всебічно освіченими і, звичайно, абсолютно грамотними людьми. Тому, коли починаєш знайомитись з педагогічною літературою кінця XIX початку XX століття, то реальність справляє не просто сильне враження – переживаєш справжній шок, читаючи тогочасні статті, присвячені рівню грамотності учнів та випускників гімназій¹⁰. «Не для кого тепер не таємниця, – констатувала педагогічна преса, – наскільки за останній час у суспільстві, літературі та школі занепало навіть елементарне відчуття мови» [В.Каллаш, без. вих. даних, с.165]. «У вихованців школи, побудованої на вивченні мов, вражає невміння висловлювати свої думки ясно і правильно» [Сикорский, 1909, с.8]. У звітах Т.Д.Флоринського¹¹ про випускні твори гімназистів Київського навчального округу на кожному кроці зустрічались слова: «жахливе порушення граматичних і орфографічних правил», «оцінки занадто поблажливі», «грамотність не досконала» [Флоринский, 1914, 1915, 1916]. У 1914 р. Т.Д.Флоринський констатував, що «загальна кількість осіб малограмотних і недостатньо

¹⁰ Тотальну орфографічну неграмотність показували при перевірках навіть учні привілейованих навчальних закладів – кадетських корпусів та інститутів шляхетних дівчат, де на правопис традиційно відводили лівову частку навчального часу [Доклад Пед. общества, 1901 с.3-42; Казанский, 1901, с.68-98].

¹¹ Флоринський Тимофій Дмитрович (1854-1919) – славіст, професор Київського університету св. Володимира, декан його історико-філологічного факультету (1890–1905). У 1907–1909 – директор Київського приватного жіночого комерційного училища. У 1909 році – головуючий у Київському тимчасовому комітеті у справах друку, київський цензор по іноземній цензурі, в 1910 – 1917 – голова професорського дисциплінарного суду при університеті св. Володимира. У 1916 – 1917 рр. – військовий цензор. Затятий російський націоналіст, заперечував існування самостійної української мови. З 1913 по 1916 рік готував офіційні звіти про результати екзаменів з російської мови на атестат зрілості у Київському навчальному окрузі. Розстріляний більшовиками у 1919 році.

розвинутих, які були випущені в гімназіях Київського навчального округу з атестатами і свідоцтвами зрілості досягає 71» [Флоринский, 1915, с.62]. «Недостатню грамотність» на екзаменах показали навіть вихованці молодого М.Ф.Даденкова¹², якому довелося пояснювати незадовільні результати тим, що в VII клас були прийняті за свідоцтвом інших гімназій два учні, які «за своїми знаннями і особливо орфографічними навичками відповідали не більше як третьому класу гімназії, а один не умів навіть писати літери» [Флоринский, 1916, с.13]. Виправдовуючись, учителі пояснювали величезну кількість неуспішних вихованців їхньою некультурністю, розумовою відсталістю, строкатістю національного складу дітей і навіть поганим економічним станом приватних гімназій [Казанцев, 1912; Флоринский 1914, 1915, 1916]. І це при тому, що в середні навчальні заклади потрапляли діти переважно заможних громадян (ті ж, хто вчився на казенний кошт, добували це право важкою працею і виключними успіхами у навчанні, тому відстаючих серед них не траплялось), і продовжував діяти, хоч і не в таких жахливих розмірах як в XIX сторіччі, відбір і відсів учнів.

Ситуація зі шкільною грамотністю була настільки шокуючою, що практично вперше в історії вітчизняного шкільництва почався загальнодержавний пошук відповідей на вічні запитання «Хто винен?» і «Що робити?». Як не дивно **першим винним** виявився прогрес. На думку частини журналістів, літераторів, та й взагалі стривожених станом школи людей – 30, 40, 50, 100 років тому назад усе було прекрасно. Всі учні були ідеально грамотні, а гімназії випускали суцільно світочів науки і культури. Все пішло шкереберть із введенням нових програм, методик і підручників. Слід лише повернути старі підручники та програми, і все буде добре. Методисти і теоретики педагогіки відбивались як могли. Так А.Бунаков свідчив, що вся та грамотність старої школи базувалась на безкінечному переписуванні текстів: «Учня за такої системи доводилось надзвичайно багато часу витратити на домашню роботу, на вивчення уроків і виконання заданих на дім робіт. Домашні роботи, зазвичай, були пов'язані з письмовими роботами, серед яких перше місце належало саме списуванню» [Бунаков, 1914, с.75]. Та була ще одна причина, яка набагато ефективніше, ніж будь-яке списування, забезпечувала випуск гімназіями

¹² Даденков Микола Федорович (1885–1955) – відомий укр. педагог, автор першого підручника з історії української педагогіки.

абсолютно грамотних людей. С.М.Степняк-Кравчинський, аналізуючи дані газети «Голос» про випускників гімназій 1873–1880 років, писав: «...за цей період всього лиш 65111 учнів закінчили гімназію і не менше 51406 або не витримали іспитів і були виключені, або, втративши надію, відмовились від спроб продовжувати навчання. Для учнів першого класу шанс пройти всі класи і поступити в університет складає дев'ять до одного, це означає, що вісім дев'ятих відпадають. Подібна система це – не перевірка здібностей, а просто побиття немовлят» [Цитата за: Очерки истории школы, 1976, с.116]. Хорошою ілюстрацією до підрахунків С.М.Степняка-Кравчинського можуть бути спогади С.Т.Шацького та С.М.Соловйова, у яких описується як на практиці діяв цей, мабуть, найефективніший, а головне стовідсотково точний метод анулювання неуспішності серед школярів: «Маленька статистика: із 29 учнів першого класу до восьмого дібралось троє, із 35 учнів другого – п'ятеро, із 35 шостого – 18» [Шацкий, 1935, с.80]. «...із ста учнів, що були при мені в III класі, не більше п'яти разом зі мною дотягли до сьомого [Цитата за: Хрестоматия по истории..., т.IV, ч.II, с.323].

Цікаво, але навіть у кінці XIX століття цей стан ще не тільки не викликав тривогу в Міністерстві освіти, але й вітався. У 1894 році міністр І.Д.Делянов із задоволенням (с удовлетворением !!!) відмічав, що в результаті відсіву більше всього зменшується «кількість учнів, що належать до сімей недостатніх і малоосвічених батьків, які внаслідок своєї бідності і нерозвиненості не в стані поставити своїх дітей в такі умови, які могли б забезпечити їм проходження гімназійного курсу» [Очерки, 1976, с.117]¹³. Школа розумілась як певний фільтр, за допомогою якого відбирається майбутня панівна верхівка, а тому «нечого сокрушаться, что в гимназии бывают неудачники: гимназия должна устранять всех, кому не по силам ее требования, и воспитывать и образовывать лишь тех, кто может выполнить их» [Труды высочайше учрежденной комиссии, 1900, с.8]. Все змінилось з бурхливим розвитком техніки, капіталізм, що стрімко розвивався, вимагав усе

¹³ Взагалі цей міністр залишив специфічний і дуже помітний слід в історії вітчизняної освіти. Згадуючи часи правління І.Д.Делянова, В.І.Вернадський писав: «в кінці XIX сторіччя гр. Делянов досяг абсолютно неймовірного факту в історії освіти нового часу: він затримав розвиток вищої і особливо середньої школи» [Вернадский, 1912, с.325].

більше освічених, і стара, зверхелітарна система освіти дала тріщину. В певному сенсі шкільна неуспішність як проблема суспільства, а не однієї нещасної дитячої істоти була породжена новими індустріальними технологіями. Поки школа могла просто викинути дитину, що не справлялася з її вимогами, вона так і робила. Звичайно, завжди були вчителі, які намагалися допомогти всім дітям, але загалом система не передбачала особливої уваги до вихованців «з проблемами» [Гос. дума, 1908, №7; Алчевская, 1912]. А причин цих проблем знаходилося багато. Л.Оршанський у 1912 році зазначав, що «за тлумаченням (толкованием) педагогів всі недоліки числом біля 1000 зводяться до неслухняності, неувважності при навчанні, мало вмілості, невдячності, пустування, нешанобливості і т. п. Педагогіка не зупинилась на описі гріховних ухилів дитини з праведного шляху, а так само докладно розпрацювала систему боротьби з непокірними, вона виявила широку винахідливість у пошуку засобів покарання і дуже бідну фантазію в царині нагороди (поощрення). В основу всякого виховання клалось стремління зламати дитячу волю і замінити волею вихователя, яка майже ніколи не мала особистого характеру, а була відлунням начальства» [Оршанский, 1912, с.IV].

Та повернімось знову до пошуків винних. Поряд із прогресом у появі значної кількості невстигаючих учнів звинувачувалась надмірна складність матеріалу, що вивчається. Стосовно ж вивчення мови та опанування грамотного письма стріли критики націлились на систему орфографії. Висувалась маса пропозицій, спрямованих на поліпшення ситуації в школі. Із них найпопулярнішими були три:

Перша полягала в пропозиції зменшити значення правопису при оцінці знань учнів [Алферов, 1916, с.108; Съезд по нар. образованию, 1914, с.236-237; Бодуэн-де-Куртене, 1910, с.307; Фарфаровский, 1917, с.11]. Це було, звичайно, капітулянтське визнання свого повного безсилля в боротьбі з орфографічними помилками, але, водночас, і бажання протиставити мертву, схоластичну освіченість, що бундючно пишалася своєю майстерністю абсолютно правильно писати хитромудрий текст, реальній, можливо, навіть «позашкільній, побутовій» освіченості. Так Н.М.Соколов писав у 1917 р.: «Ступінь грамотності вже не вимірюється вмінням написати 2-3 десятки рядків «особливого тексту», що складається із нісенітного набору важких слів і

закручених фраз, а вмінням «правильно» продиктувати собі і грамотно викласти на папері власні думки, почуття і переживання» [Соколов, 1917, с.185].

Погляд на правопис як на щось службове, по суті своїй неважливе, переміг навіть на з'їзді з народної освіти, що проходив у 1914 році, де п'ятою секцією (з питань методики) було прийняте наступне рішення: «Визнаючи, що орфографічні вправи не мають виховного значення, що помилки в орфографії не є показником розвитку учнів, секція висловлюється за те, щоб письмо в школі в усіх його видах було, по можливості, відображенням особистих переживань учнів і щоб під час перевірки і оцінки знань учнів орфографія займала останнє місце» [Съезд по нар. обр., 1914, с. 236-237].

Таке розуміння грамотності, що по суті виключало нормативність письма, явно суперечило здоровому глузду, оскільки знищувало єдність писемної мови. Тому продовжувались пошуки більш прийнятного рішення, яке б, з одного боку, зберігало стабільність правописних норм, а з другого, значно полегшувало життя школярів.

Друга пропозиція, яка логічно пов'язана з першою, панацеєю від всіх шкільних бід вважала реформу орфографії, надаючи їй виняткового значення. Так, якщо в резолюції педагогічного з'їзду Харківського навчального округу (літо 1916 р.) просто відмічалось, що «...Визнаючи спрощення російської орфографії невідкладним і безумовно необхідним у справі викладання російської мови, секція... висловлює побажання, щоб на наступному з'їзді це питання було поставлене одним із перших» [Пед. съезд., Харьков, 1916, с.47], то на першому Всеросійському з'їзді викладачів російської мови середньої школи, що проходив у Петрограді на межі 1916-1917 років, просто заявлялось, що «спрощення російської граматики відразу зменшить кількість малограмотних на 50-70%» [Фарфаровский, 1917, с.11]. Одне знищення злочасної букви Ъ мало врятувати більшість дітей від страхіть неуспішності.¹⁴ Останньою краплею для рішення з'їзду

¹⁴ Ця надія не залишає педагогів і донині. Багато хто з них вірить, що якщо ми зробимо так, щоб складне місце для правопису стане легшим – то всі діти почнуть грамотно писати. Та святе місце порожнім не буває. Дуже швидко позицію букви Ъ, як головного постачальника помилок, зайняли ненаголошені голосні

поставити перед урядом категоричну вимогу – провести такі реформу орфографії, стали численні петиції представників, так би мовити, «батьківської громадськості». Дехто з них прорвався навіть на з'їзд. Так від усіх батьківських комітетів м. Ревеля «бив чолом» земський діяч Н.Н. (можливо, М.М.) Алянчиков і просив зробити все можливе заради відміни «непотрібних додатків до правопису» [Там само].

Представники третього напрямку [Див.: Фарфаровский, 1917, с.1-18] йшли шляхом, який пізніше (правда через багато років спочатку перші два напрямки сподобаються педагогам більше) стане магістральним. Він визнавав головною причиною шкільної неуспішності погану методичну організацію уроків, недостатню роботу вчителя з дітьми, невміння так провести урок, щоб навіть найскладніші поняття матеріалу, що вивчається, були зрозумілі й добре засвоювались дітьми.

Жоден із підходів не був реалізований у Російській імперії. І зовсім не тому, що урядовці не хотіли щось змінювати (хоча певна протидія новаціям таки відчувалась), а просто час Російської імперії добігав кінця. Хоча була підготовлена реформа орфографії (її введе вже радянський уряд), розроблені нові програми (зокрема їх проекти з вивчення мови ляжуть в основу програм тридцятих років, коли відмовляться від реалізації комплексної системи освіти та методу проектів), під ці програми писались підручники і розроблялись нові методи навчання. Та все це реалізувалось (от тільки очікуваного ефекту не дало) вже в новій країні та в інших умовах.

1.2. Діячі українського просвітянства про причини шкільної навчальної неуспішності

У той час як російські педагоги вбачали порятунок від шкільної неуспішності в реформі орфографії, нових програмах, зменшенні вимог до дітей, на підросійській Україні з'являлись свої, специфічні уявлення про причини навчальних проблем дітей. Оскільки рідномовної школи тут не було, то й проблема дитини часто полягала навіть не у тому, як орфографічно правильно написати, а взагалі хоч якось зрозуміти те, що пишеш. Анекдотичний випадок наводив у своїх спогадах Остап Вишня: Писав його клас диктант. І була в тому диктанті така фраза: «По полю ехала с господами коляска, запряженная четвериком

великолепных лошадей. За коляской бежала и лаяла собачка испанской породы». Написали дітки диктант, а на другий день принесла вчителька перевірені зошити «впала в крісло, витирала сльози, реготалася й кашляла...

Ну що ви понаписували? О Господи! І де ви таке чули?

Вас шістнадцять учнів, і п'ятнадцять із вас понаписувало: «...За коляской бежала и лаялася собачка из панської породы». [О.Вишня, 1979, с.496].

Звичайно, погане розуміння мови викладання дійсно спричиняє на перших етапах неуспішність навчання. Та через певний час, якщо йдеться про такі близькоспоріднені мови, як російська та українська, дитина все ж вивчає незрозумілу їй напочатку учительську лексику, і проблеми, пов'язані із нерозумінням мови, проходять. Діячі українського просвітництва, явно переоцінюючи реальний вплив нерозуміння мови викладання на засвоєння матеріалу дітьми, емпірично виходили на інший набагато важливіший фактор – особистісне сприймання себе і свого місця в світі україномовною дитиною. Мова була просто символом, зовнішнім показником меншовартості маленького школяра. А от роль самооцінки, як одного з психологічних механізмів формування внутрішнього стану успішності/неуспішності (як автор спробує довести в наступних розділах), є дуже велика. Тому боротьба за рідну школу була, по суті, боротьбою за становлення его-стабільності особистості. На захист рідної мови в школі виступали чи не всі діячі української культури – Б.Грінченко і С.Васильченко, М.Грушевський та М.Аркас, С.Русова та О.Пчілка. Цей список можна продовжити до безкінечності. Мовне питання в Україні було тим стрижнем, навколо якого крутились усі інші проблеми школи. М.Грушевський писав: «При теперішній науці, коли на Україні вчать по школах руською мовою, темнота розвелася по Україні страшенна. Між українським народом грамотних удвоє менше, ніж між народом великоруським; у деяких губерніях українських між українцями ледве знайдеться один грамотний на десять душ; а як по котрих губерніях один грамотний на п'ять неграмотних, то се вже дуже багато. Так підупав український народ, такий здатний, спосібний з природи своєї, що колись далеко вище своєю освітою стояв від народу великоруського (московського) та дивував сторонніх людей своєю освітою та охотою до книжки та науки» [М.Грушевський, 1991,

с.16]. Дослідниця українського шкільництва Н.Б. Антонєць (Н.Б.Копиленко) відзначала, що в тогочасній україномовній пресі відмічались такі наслідки навчання виключно російською мовою, які призводили до шкільної неуспішності дітей:

1. Мовні непорозуміння між учнями-українцями та вчителями-росіянами. Їх породжували не лише слова, несхожі в російській та українській мовах, а й ті, що мають однакове чи подібне звучання, але зовсім різне значення. Останні створювали в головах школярів не відразу помітну для вчителя плутанину. Коли ж вона ставала явною, то це, як правило, збуджувало в учителя почуття роздратування, невдоволеності, а у школярів – розгубленість, безпорадність, невпевненість у собі. На практиці таке призводило до того, що значна кількість дітей залишала школу до її закінчення – завершували повний курс навчання лише 8,1-11,5% вступників.

2. Збіднення самого процесу навчання.

3. Затримка розумового розвитку. Цю залежність простежував, зокрема, Я.Чепіга. У своїй статті «Національність і національна школа» він писав: «Все те, що дитина придбала в дитинстві з мовою, втілилось в неї разом з комплексом відчуттів, уявлень, переймань, розуміннь і міркувань. З усім цим вона попадає в школу із своїм духовним обличчям, що утворилось на ґрунті рідної мови. В денаціональних школах, замість розвитку рідної мови, ми бачимо перекручування національної психіки дитини. В такій школі дають нові слова, нові їх значення і втілюють з ними нові уявлення, перетворюють заново її думки...».

4. Відсутність можливості в учнів оволодіти правильною російською мовою.

5. Низький рівень грамотності випускників.

6. Моральне каліцтво молоді [Див.: Н.Копиленко, 1996, с.29-30].

Поряд з обґрунтованою критикою сучасної школи, в роботах українських діячів просвіти кінця XIX початку XX століття відчувались явно завищені очікування від переходу на рідну мову викладання, яка одна повинна була забезпечити значне зростання навчальних спроможностей школярів і подолання неуспішності як явища. При цьому вони любили посилатись на свідчення Павла Аллепського про тотальну грамотність українських дітей у ХІІІ столітті [Див.: Грушевський, 1991 с.23; Огієнко, 1918, с.168].

1.3. Перші спроби пояснення проблем шкільної неуспішності психологами

Початок ХХ століття в Російській імперії для психології був часом бурхливих змін і трансформацій. Із суто науково-теоретичної, підпорядкованої філософії дисципліни, вона перетворювалась в самостійну науку із могутнім практичним потенціалом [Психол. наука в России, 1997, с.10; Оршанский І, 1905, 1899; Челпанов «О положении...», 1912, с.211; Челпанов «Современная индивидуальная...», 1912, с.126; Челпанов, «Задачи...», 1912; Росинский, 1906, с.210-221; Ярошевский, 1974; Бехтерев, 1910, с.5; Роменець та ін. 2000, с.29; Будилова, 1985, 1961]. Здавалося, що змінювалося абсолютно все – від об'єкта науки до узвичаєної термінології. М.М.Ланге писав: «У цьому величезному і новому русі за явного руйнування попередніх схем і ще недостатньої визначеності нових категорій, за хаотичного накопичення нових термінів і понять, у яких навіть спеціалісту не завжди легко розібратися, ми отримуємо таке враження, ніби сам об'єкт науки – психічне життя – змінився і відкриває перед нами такі нові сторони, яких раніше ми зовсім не помічали, так що для опису їх стара психологічна термінологія виявляється абсолютно недостатньою» [Ланге, 1996, с.72].

У вирі перетворень і змін з'являлася нова термінологія, новий об'єкт вивчення, головні проблеми, які слід було вирішувати. До психології почали звертатися практики: педагоги, медики, фізіологи, спеціалісти у різних галузях промисловості, військові [Психол. наука, 1997, с.11; Бехтерев, 1910, с.5; Черпінський, Козак, 1996, с.4; Бехтерев, 1991; Климов, Носкова, 1992]. Захоплення психологією, за образним виразом І.Оршанського, так захопило всі верстви російського суспільства, що перетворилось на справжній психологічний рух [Оршанский И., 1899, с.3]. Про розмах цього руху яскраво свідчить список членів Психологічного товариства при Імператорському Московському університеті. Здається, що вся наукова еліта тогочасної Росії записалась до його лав. Тут історики Микола Іванович Кареев, Василь Осипович Ключевський, Максим Максимович Ковалевський, знаменитий юрист Анатолій Федорович Коні і не менш знаменитий композитор Олександр Миколайович Скрябін; Володимир Іванович Вернадський, Микола Єгорович Жуковський, Климентій Аркадійович Тімірязев, Пилип Федорович Фортунатов, Федір Андрійович Корш, Володимир

Петрович Сербський, лідер партії кадетів Павло Миколайович Мілюков і майбутній президент Чеської республіки Фома (Томаш) Осипович Масарик. А поряд скромні земські лікарі, прості вчителі, журналісти, юристи. І, звичайно, психологи – практично всі, чиї імена вписані золотими літерами в історію вітчизняної психології.

Особливу увагу до нової «експериментальної психології» («педагогічної психології», «експериментальної педагогіки») виявили фізіологи (зокрема такі видатні особистості як І.П.Павлов, І.М.Сеченов та В.М.Бехтерєв), які шукали шляхи поширення природничого вивчення особливостей життєдіяльності людини на сферу її духу, та педагоги, для яких «психологізація» навчання видавалась дієвим засобом підвищення його ефективності. Ключ до розв'язання педагогічних проблем вбачався у всебічному вивченні дитини, виявленні ознак ранньої обдарованості або зниженої здатності до оволодіння навчальним матеріалом. Традиції такого підходу закладались ще наприкінці ХІХ століття, коли надзвичайно потужно виступило зацікавлення дитиною взагалі, інтерес до її внутрішнього (душевного в термінах того часу) життя. Проблема дитина і школа в дослідженнях цього періоду виступає як особистість дитини в школі, де прояви дитячого характеру, поведінки практично не детермінуються шкільним життям. Особистість у школі розглядалась уже сформованою особистістю, особистістю поза впливів класу, учителя, самого навчального процесу.

До початку ХХ століття думка про необхідність поєднання педагогіки з психологією була уже міцно закорінена в свідомості російської педагогічної громадськості. Про це говорив М.І.Пирогов, на цьому наголошував К.Д.Ушинський. Його епохальний твір «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» був за своєю сутністю провісником того явища в науковому і суспільному житті, що пізніше отримало назву «педологія». Однак на практиці виходило дещо інакше. Психологія залишалась суто академічною наукою, яка, навіть вивчаючи дитину, не намагалась надати результатам своїх досліджень певний прикладний характер [Видро, Костюк, 1933; Никольская, 1995]. Та потроху нові віяння, викликані тим резонансом, який отримав «природничий» підхід на Заході, захоплювали і вітчизняних психологів. До того ж, та воістину трагічна ситуація, що стала складатись у школі не могла більше нікого залишати байдужим. Як відмічав І.А.Сікорський:

«Діти, важкі у вихованні, саме існування яких донедавна взагалі не було відомим, виявились набагато більшим педагогічним злом, ніж це здавалось на початку» [Сикорский, «Киевское Фребелевское педагогическое общество», 1909, с.102]. Сьогодні подібні визнання звучать майже неймовірно. Виявляється, що сто років тому назад психологи тільки починали знайомитись з таким явищем як «важкі діти». Звичайно, саме явище існувало завжди, але, як уже говорилося у педагогічній частині, проблеми дітей з навчальними труднощами або не сприймалися як щось трагічне, або залишались виключно проблемами самої дитини. Тривожити суспільство, а з суспільством педагогів і психологів вони стали тоді, коли це суспільство стало потребувати значної кількості високоосвічених людей, а середня школа, за свідченням І.О.Сікорського [Сикорский, «Психолог. основ. воспит...», 1909, с.7-8], стала перед проблемою реальної підготовки своїх вихованців до вступу до університету.

В архіві І.О.Сікорського, який зберігається в бібліотеці імені В.І.Вернадського, є вирізана Іваном Олексійовичем із збірника або журналу (на жаль, без жодних вихідних даних) стаття М.Перфільєва, яка змальовує той стан, в якому знаходилась проблема шкільної неуспішності в перші десятиріччя ХХ століття. Зокрема, М.Перфільєв відзначає, що проблемою неуспішності, яку він розглядав у комплексі проблем «важких» для виховання дітей, цікавляться зараз усі – лікарі, педагоги, батьки та зацікавлені сторонні особи. Як бачимо, в перелік не введені психологи, а натомість першими названі лікарі, що, як це не дивно, точно відображає ситуацію, оскільки неуспішність розглядалась як відхилення від оптимуму, інтелектуальне «виродження» дитини, яким насамперед мають цікавитися психіатри і дефектологи. Продовжуючи свою розповідь, М.Перфільєв говорить, що неуспішні та важкі для виховання діти стали «повсякденним явищем і якщо раніше його можна було ігнорувати або не надавати великого значення, то уже тепер з ним слід рахуватися оскільки воно стало великим суспільним злом» [Перфильев, с.1]. Педагоги не знають, не вміють і не хочуть з цим злом боротися, перекладаючи весь тягар проблеми на батьків, радять звертатись до репетиторів, але «ні репетиторство, ні жодні дисциплінарні заходи ні до чого не приводять, а тільки погіршують ситуацію» [Перфильев, с.37]. І тоді школа повністю відмовляється від дитини.

Батьки переводять її із одного навчального закладу до іншого, але цим тільки погіршують її психічний стан: «Репутація такого невдахи в очах оточуючих, а іноді і його самого (найгірше, що тільки може трапитись) підірвана повністю, іноді назавжди, оскільки трапляється, що сонм батьків і педагогів засуджує його до повної і безповоротної непридатності і нездатності» [Там само, с.37].

Вихід із надзвичайно складного становища, в яке потрапила школа, психологи вбачали у вивченні можливостей і потреб дитини та у побудові такої системи навчання, яка б враховувала дитячу індивідуальність. М.Ю.Румянцев навіть стверджував, що «дійсна індивідуалізація виховання і навчання, про яку говорили кращі педагоги, як запоруку правильної постановки шкільної справи, може бути досягнута лише тоді, коли школи стануть психологічними лабораторіями, а вчителі – психологам» [Цит за: Яковенко, 1908, с.19].

На межі століть проблемам шкільного періоду в житті дитини велику увагу приділяли такі видатні постаті як Петро Францевич Лесгафт (якого, попри його суто психологічні твори, частіше відносять до педагогів, а не психологів, педологи ж сміливо записували твори Лесгафта у свій доробок [див.: Педология и детская психология, 1930, с.118]), Олександр Петрович Нечаєв, Микола Олександрович Рибніков, Мойсей Матвійович Рубінштейн, Микола Миколайович Ланге, Олександр Федорович Лазурський, Олександр Миколайович Бернштейн, Григорій Іванович Россолімо, Іван Олексійович Сікорський, Георгій Іванович Челпанов. Слід відмітити, що п'ять останніх (О.Лазурський, О.Бернштейн, І.Сікорський, Г.Челпанов та Г.Россолімо) родом з України, до того ж І.О. Сікорський усе життя пропрацював у Києві, а у 1912 р. заснував перший у світі Інститут дитячої психології. Також з Україною пов'язане все творче життя М.М.Ланге, який з 1888 року і до самої смерті жив і працював в Одесі, був приват-доцентом, а потім і професором Новоросійського (Одеського) університету.

Щоб виокреслити той стан, в якому знаходилась педагогічна психологія в Росії на початку минулого століття, звернемось до свідчень того, хто був її безпосереднім творцем. У передмові до третього видання (1917 р.) своєї книги «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» О.П.Нечаєв писав: «Коли двадцять років тому назад я

вперше ризикнув поставити собі запитання про відношення (отношение) сучасної експериментальної психології до питань шкільного навчання, мене вразила не лише величезна складність, але й велика новизна цієї проблеми. Вивчаючи експериментально-педагогічну і психологічну літературу, я не знаходив жодного твору, в якому б давався огляд основних проблем дидактики з позначенням напрямків, в яких можна було б випрацювати ці проблеми за допомогою експериментально-психологічних методів. І мені довелось розпочати справу з самого початку» [Нечаєв, 1917, с.1]. У цій же книзі, в розділі, присвяченому можливостям тестування інтелектуальної сфери учнів, автор ставить питання про характерологічні особливості дітей, яких вчителі оцінюють як «успішних» або «неуспішних» зі свого предмета. Починає цю розмову О.П.Нечаєв із твердження, про те, що «багато разів відмічалось, що кожен педагог мимоволі має бути практичним психологом. Не можна успішно вести справу навчання, не рахуючись з душевним світом учнів і не розуміючи, хоча б найосновніших законів, які цим світом управляють» [Там само с.258]. Та кожен учитель має свій погляд на дитину, який може не співпадати з реальним станом речей. Зокрема, вчителі часто використовують для характеристики своїх вихованців такі прикметники як «встигаючі», «невстигаючі», «уважні», «неуважні», такі, що цікавляться його предметом або не цікавляться. Та що стоїть за такими оцінками? «Якими психологічними основами керуються вчителі, визнаючи за своїми учнями «успіх», «увагу» або «зацікавленість» навчальною справою» [Там само с.264]. Проведене вивчення дітей привело до досить несподіваних результатів: «...ми бачимо, що опитані нами вчителі схильні були вважати найбільш «встигаючими (успевающими)» дітей з швидкою реакцією і хорошою пам'яттю на слова» [Там само с.266]. Для уникнення таких помилок рекомендувалось замінити просте спостереження широким використанням тестів.

Не тільки О.П.Нечаєв, але й багато інших тогочасних психологів і педагогів вважали, що саме тести допоможуть зрозуміти причини шкільних невдач дітей, а відтак і розробити ефективні методи попередження та корекції навчальної неуспішності. Тести почали стрімко завойовувати школи. Їх використовували масово і несистемно, проводили тестування хто хотів і як хотів. Небезпеку такого хаотичного використання тестів

швидко помітив Георгій Іванович Челпанов. Йому довелося вести боротьбу в складних умовах, адже тестування більшістю психолого-педагогічної громадськості сприймалося як прогрес, а він, здавалося б, ішов проти прогресу.

Слід відзначити, що Г.І.Челпанов жодним чином не був супротивником експериментальної психології. Більше того, його разом з І.О.Сікорським можна віднести до першопрохідців цього напрямку на теренах Росії. Так ще у 1888 році (коли про експериментальну психологію чи педагогіку в Росії практично нічого не знали) у доповіді, яку він прочитав у Московському психологічному товаристві, Г.І.Челпанов говорив про свою віру в те, що з часом російські психологи зрозуміють важливість суто експериментальних досліджень для психології: «...я візьму на себе сміливість висловити надію на те, що незабаром прийде той час, коли успіхи психометрії переконують і російських психологів, що «їхня чиста лабораторія мозку», це корабель без руля і компасу посеред безкінечного океану думки» [Г.Челпанов «Общие результаты...», 1912, с.32].¹⁵ І ось цей час настав. Відкриваються лабораторії, засновуються інститути, проводяться з'їзди, йде мова про запровадження експериментальних методів у роботу шкіл. Громадськість на «ура» зустрічає психологічні новації.¹⁶ А

¹⁵ Правда водночас Г.І.Челпанов застерігав від надмірної так би мовити «фізіологізації» психології, зокрема він зазначав, що введення І.М. Сеченовим об'єктивного методу в психологію «мало рокове значення для долі психології в Росії; багато хто і зараз при слові емпірична, фізіологічна, експериментальна психологія думають, що мова йде про сеченовські рефлексії головного мозку, про заперечення самоспостереження і т.п., а з цим, звичайно, ні один психолог не погодиться» [Челпанов «Указатель...», 1896, с.133].

¹⁶ Так у газеті «Голос Москвы» № 17 за 1910 р. в статті «Фотографія душі» співробітник газети, який підписався прізвищем «Ничь», так описував свої враження від лекції Г.Россолімо: «В клініці, де працює лектор, число досліджень не досягло ще й тисячі, але все добуто обіцяє такі горизонти розуміння людської душі... Величезною працею розроблено ряд прийомів, ціла система табличок з явними і замаскованими запитаннями. І крок за кроком, хоче вона цього чи не хоче, людина залишає на графічних лініях, з фотографічною точністю – ступінь свого розвитку, доброчинностей і пороків, стан здоров'я, свій геній або безумство. Піддаватись дослідженням можуть діти від семи років. Увага, воля, сприйнятливості (восприимчивості), запам'ятовування, комбінаційні процеси, спостережливість – ось основні

Г.І.Челпанов виступає проти. Різно, настільки різко, що це викликає зливу зустрічної критики, до якої долучається навіть сам В.М.Бехтерев [газета «Речь», № 152]. Однак Г.І.Челпанов продовжує застерігати. Його тривога та зауваження не були почуті. Й, можливо, саме тому доля експериментальної психології (індивідуальної психології, експериментальної педагогіки, об'єктивної психології – назв було досить багато), яка стала системоутворюючою складовою педології, склалась так трагічно. Спробуємо узагальнити думки Г.І.Челпанова, спираючись на чотири його роботи, безпосередньо присвячені цій проблемі – «Завдання сучасної психології» (1909), «Сучасна індивідуальна психологія та її практичне значення» (1910), «Що треба знати педагогу із психології» (1911), «Експериментальна психологія та школа» (1911). Усі вони увійшли до збірника «Психологія і школа» (1912 р. видання). Отже, Г.І.Челпанов стверджував:

1. Теоретична і експериментальна психологія не є двома принципово різними науками, а лише частинами однієї й тієї ж науки – психології.

2. Зацікавленість експериментальними методами дослідження не повинна відкидати всі інші методи вивчення людини.

3. Експериментальні методи, що отримали назву тести, є надзвичайно складними методиками, застосовувати які можуть лише люди із спеціальною підготовкою. Недопустима передача тестів у розпорядження вчителів.

4. Педагогіка і психологія є різними науками. У педагогіці достатньо власних методів вивчення дітей і тому немає потреби вчителям долучати ще й психологічні технології.

5. Учителі мають користуватися уже готовими результатами досліджень психологів, а самим не намагатися їх проводити.

6. Недопустиме використання психометричних даних, отриманих самими педагогами для постановки «діагнозу» дітям, які з певних причин викликають тривогу вчителів.

групи дослідів... Закінчено підрахунок правильних і помилкових умовиводів – і перед вами точна, неупереджена (беспристрастная) «фотографія душі». За цією фотографією можна визначити – чи є у вашої дитини здібності до мов або до математики, в чому причина її навчальних не успіхів».

7. Останнє зауваження настільки важливе, що наведемо його повністю і мовою оригіналу: «В физике, как известно, мы из законов простейших явлений делаем выводы относительно законов сложных явлений. Зная законы простейших явлений, мы имеем возможность предугадать ход сложных явлений. Совсем не то в психологии: *из знания законов простых душевных явлений мы не могли бы предусмотреть хода сложных явлений*; с которыми мы имеем дело в практической жизни. Мы не имеем возможности предугадать, какое направление примет известный процесс, если бы мы даже предварительно знали все те составные элементы, из которых он складывается» [Челпанов «Что нужно знать...», 1912, с.144].

Г.І.Челпанова найбільше тривожила дуже модна на той час ідея, що якщо виміряти здатності дитини і виявити, які з них розвинуті краще, а які гірше, то можна визначити наперед чи є дитина обдарованою, чи, навпаки, у неї немає жодного таланту. Він підкреслював, що коли в ході дослідження душевне життя розчленовується на частини, то втрачається розуміння того, що «окремі здібності, наприклад, увага, пам'ять і т.п., в цілості душевного життя проявляються інакше, ніж коли ми їх досліджуємо ізольовано, окремішньо. Дослідники з індивідуальної психології часто говорять, що вони вивчають особистість, коли насправді вони вивчають окремі прояви особистості. В цьому розумінні претензії дослідників з індивідуальної психології, що вони можуть вивчити дану особистість, індивідуальність і т. п. ні на чому не засновані. Помилка їхня у тому, що вони не беруть до уваги, що особистість, індивідуальність являє собою ціле. Це є те невловиме щось, чого ми ніколи не зрозуміємо, хоча б зрозуміли всі прояви особистості, які для нас доступні в наших експериментах» [Г.Челпанов, «Современная индивидуальная психология...», с.118-119].

Не можна сказати, що зауваження Г.І.Челпанова були незрозумілі його опонентам. З частиною (і, можливо, більшою частиною) їх вони були абсолютно згодні [Нечаев, 1909; Россолимо «Письмо в редакцию...», 1911; Болтунов «К вопросу...», 1915, с.216]. Однак вони не сприймали тотального заперечення Г.І.Челпановим можливості діагностичного вивчення учнів самими вчителями. В ситуації, коли психологічна освіта педагогів і медичних працівників шкіл була явно недостатньою, говорити про підготовку повно-

цінних спеціалістів для проведення глибинних психодіагностичних вивчень дитини було просто нереально. Для подолання цієї тотальної психологічної безграмотності ініціаторами широкого впровадження «психологічного експерименту» (тестування) в роботу шкіл, зокрема В.М.Бехтеревим і О.П.Нечаєвим, було зроблено надзвичайно багато – заснований Психоневрологічний Інститут, постійно проводились педологічні курси, читались лекції, проводились з'їзди [Нечаєв, «К вопросу о...», 1909, с.807; Никольская, 1997, с.102; Румянцев, 1922, с.28-33; Румянцев, 1907; Бехтерев, 1910]. Та вся ця робота, позбавлена державної підтримки, спонсорована голим ентузіазмом, була краплиною в морі. Школа ж вимагала хоч якихось методів, які могли б замінити суб'єктивну думку того ж самого абсолютно необізнаного з психологією вчителя при визначенні реальних інтелектуальних спроможностей дітей. Вибір був не між дилетантським і професіональним використанням тестових методик, а між дилетантським і ніяким. О.П.Нечаєв та його співробітники вирішили за краще визнати дилетантизм справжнім рушієм прогресу, аніж залишити справу впровадження експериментальних методів у практику роботи шкіл далеким нащадкам. Відповідаючи на зауваження Г.І.Челпанова, О.П.Нечаєв писав: «... з моєї точки зору для представника університетської науки в наш час було б більш вдячним завданням спрямувати свої сили не на переслідування дилетантизму (на ґрунті якого, як ми знаємо, виростає глибока наукова зацікавленість), а на боротьбу з невіглаством. Звичайно, дилетантизм – не наука, але він неминучий супутник прогресу, що створює атмосферу поваги до наукового знання, – атмосферу, яка дозволяє істинним вченим не тільки стояти на сторожі своєї науки, але і йти назустріч потребам життя...» [Нечаєв, 1909, с.810].

Гострота протистояння О.П.Нечаєва і Г.І. Челпанова практично поділила вітчизняних психологів на два непримиренних табори [Рубинштейн М., Педагогика или..., 1912, с.419 ; Никольская 1997, с. 103; Никольская, 1994, с.37].¹⁷ Суперечка про те, чи може експериментальний метод стати в руках практичного

¹⁷ Існує інший погляд на ситуацію у вітчизняній психологічній науці на початку ХХ сторіччя, який не визнає наявності гострої боротьби між представниками так би мовити «традиційної» та «експериментальної» психології [Див. :Вахромов, 2004].

вчителя свого роду ключем до визначення здібностей кожного окремого учня, відтіснила на задній план інші, не менш важливі проблеми, пов'язані з навчальною неуспішністю дітей у школі.

Характеризуючи ситуацію, що склалась, М.М.Рубінштейн¹⁸ зазначав, що «Захоплення зрушило педагогічну психологію, навіть в особі визначних її представників з належного їй по праву місця, змусило розширити свої задачі до крайніх меж і в результаті заявити претензії на абсолютне панування в області педагогіки. Ця епопея гіпертрофії наукової теорії в її задачах і самооцінках знайшли свої завершення в твердженні певних крайніх представників сучасної педагогічної психології, що педагогіки власне немає, – вона повністю замінюється педагогічною психологією» [Рубинштейн, Педагогика или..., с.420]. Одним із негативних наслідків активного впровадження експерименту (тестування) в шкільну практику, виявилось полегшене ставлення учителів до проблем невстигаючих учнів, які записувались ними в розумово неповноцінні, відсталі. Були випадки, коли дані тестування використовувались для розправи із занадто настирливими батьками, які намагались якось вплинути на роботу школи [Гос. дума., 1908, с.2].

Відстоюючи право на увагу з боку вчителя всіх без винятку дітей, М.М.Рубінштейн застерігав, що «в таких складних суспільних умовах, де шкільне життя, робота і поведінка дітей, визначається тисячами різноманітних причин..., так що ми можемо врахувати лише меншу частину їх, педагогу слід бути особливо обережним в оцінці здібностей і поведінки дітей. Старий шлях пояснення неуспішності дітей простими лінощами, під поняття яких підводяться найрізноманітніші, складні явища дитячого життя, має безсумнівно і безповоротно відійти в минуле. Коли ми

¹⁸ Рубінштейн Мойсей Матвійович (1878–1953) – російський та радянський психолог, педагог та філософ. Закінчив Фрейбурзький університет, працював у Берліні, Дрездені, Гейдельберзі. Після повернення до Росії викладав в університеті Шанявського, на вищих жіночих педагогічних курсах, у Московському університеті. Був організатором та першим ректором Східно-Сибірського університету в Іркутську. В радянські роки працював у різних вузах Москви та Красноярська.

зустрічаємось з неуспішністю учня, слід, насамперед, пошукати причини в поведінці і ставленні самого викладача, чи немає там упередженості, навіювання невпевненості, страху і т. п.» [Рубінштейн М, 1916, с.399- 400].

На жаль, більшість тогочасних психологів (або як вони самі себе почали називати – педологів) не поділяли зваженого ставлення Г.І.Челпанова та М.М.Рубінштейна до вирішення проблеми неуспішності за допомогою самого лише експериментального вивчення дітей і постановки точного діагнозу. Надія на швидке подолання всіх труднощів штовхала на широке впровадження тестування дітей в практику роботи шкіл. При цьому явища, пов'язані із шкільною неуспішністю, більше фіксувались, аніж вивчались. Зазвичай при цьому шукалась одна-єдина першопричина, яка могла б пояснити весь комплекс дитячих труднощів.

Такими першопричинами найчастіше називались:

1. Розумова відсталість (дефективність, виродженість учнів) (І.І.Воскобойніков, В.П.Кащенко, С.Н (М?)Крюков, М.Ю.Румянцев, Г.Я.Трошин, Н.І.Щербінін).

2. Знижені розумові здібності, які не дозволяють дитині повноцінно оволодіти середньою освітою (В.П.Кащенко, І.І.Воскобойніков, М.С.Морозов, Г.І.Россолімо, Г.Я.Трошин, А.М.Шуберт).

3. Невідповідність методів навчання індивідуальним потребам дітей (Н.Виноградов, П.Ф.Каптерев, М.Ю.Румянцев, О.П.Нечаєв, М.М.Рубінштейн).

4. Соціальні причини, які не дають змоги ефективно навчатись (Н.Л.Бродський).

5. Погані психо-гігієнічні умови навчання в школі, включно з недостатньою гігієною розумової діяльності (Ф.Ф.Ерісман, А.С.Віреніус, М.Ю.Румянцев, Д.Д.Бекарюков, Н.П.Гундобін, В.Ю.Ігнат'єв, І.О.Ільїн).

Розглянемо кожну з цих причин окремо.

1. Розумова відсталість

Розумова відсталість, інтелектуальна неповноцінність, інтелектуальне «виродження» дітей найчастіше називались причиною шкільної неуспішності. При цьому всі діти, означувані вищенаведеними термінами, розумілись як дефективні. Сам же термін дефективність мав настільки розширене трактування, що можна було говорити про обдарованих і навіть талановитих

дефективних дітей [Воскобойников, 1912, с.251]. Визначаючи групу дітей, яку можна було підвести під дефініцію «дефективні», В.П.Кащенко, який на той час був чи не найбільшим авторитетом у царині дитячої психопатології, писав: «Що ж це таке... дефективні діти. Це не тільки ідіоти і відсталі діти, оскільки вони зустрічаються навіть у середній школі. Це широка група дітей з різного роду відхиленнями, недоліками. Якщо ці недоліки виявляються, головним чином, в області розуму, перед нами відсталі, малоуспішні, відстаючі діти, погані учні, з розсіяною увагою, малою працездатністю, зниженим сприйманням (восприимчивостью), іноді послабленою пам'яттю. Якщо вражені переважно почуття і воля – створюється легкозбуджувана, хворобливо-рухлива дитина... Або навпаки – дитина млява, малорухлива, замкнена... Значну групу серед малорухливих дітей представляють діти з недоліками характеру і моралі» [Кащенко, Крюков, 1918, с.5-6].

Як ми бачимо, до групи дефективних зараховуються практично всі діти важкі для навчання і виховання. В передмові до збірника «Дефективні діти і школа»¹⁹ прямо пишеться, що «питання про дефективних дітей (малоуспішних, відсталих, невірноважених, лінивих і т. д.) є болючим місцем сучасної школи... Дефективні діти в стінах школи становлять той контингент шкільних невдах-другорічників, який так знайомий кожному педагогу, який є для нього тягарем і джерелом різноманітних страждань» [«Дефективные дети и школа», 1912, с.1.]. Такі діти сприймалися учителями як обуза, яку неможливо «підігнати» до загального рівня знань їхніх однолітків. Яскравий приклад такої оцінки дитини представлено в статті М.Ю.Румянцева «Матеріали для характеристики». Автор статті, достатньо відомий на той час психолог, проводив вивчення дітей за методикою О.Лазурського. Зокрема, він весь день вів спостереження за одним 11-річним хлопчиком. Опис представляє жвавого, артистичного, переповненого творчою енергією школяра, можливо, з поганим зором (оскільки не може розібрати текст в підручнику, написаний дрібним шрифтом). Хлопчик пише вірші, придумує і розповідає друзям неймовірні історії. Відповідаючи на запитання словникового тесту, він дав такі відповіді (оцінені М.Ю.Румянцевим як ненормальні):

¹⁹ На жаль авторство передмови ніде не зазначене.

«Электричество... это такое невидимое освещение, вроде огня, которое имеет совсем необыкновенную силу. Телефон – это такая проволока, по которой можно совершенно правильно говорить» [Румянцев, 1906, с.204]. І ось така неординарна дитина зараховується автором у розряд розумово неповноцінних «з яскраво вираженими дегенеративними ознаками» [Там само, с.208].

Захищаючи права неуспішних, відстаючих, але інтелектуально розвинутих школярів С.І.Шохор-Троцький (вихованець Новоросійського університету, дописувач журналу «Світло»²⁰ і автор першого російського підручника з арифметики, побудованого на основі врахування індивідуальних можливостей дітей) писав: «Про явно відсталих, фізично, розумово і морально, я не говорю. Вони довго не витримують шкільного режиму і викидаються зі школи в силу природного відбору. Про них зобов'язана турбуватися держава і суспільство. Але ті, що відстають не явно, ті, що ледь-ледь плетуться, середні учні і учениці і ті, що в даний момент свого життя дещо слабкіші за середніх – про них має піклуватися школа, їх вчителі та вчительки. Не кажучи вже про те, що з їх середовища іноді, не дивлячись на всі їхні шкільні нещастя (заключення) і жодним чином (отнюдь) не завдяки цим нещастям, виходять хороші люди, тямущі (дельные) працівники і навіть таланти... Важливо не це. Важливо те, що цих посередніх, сіреньких трієчників і трієчників з мінусом і навіть двієчників – більшість. Середні і слабкі в тому чи іншому предметі учні і учениці особливо потребують бережного ставлення школи до їх здоров'я та індивідуальності. Учителі, як і лікарі, повинні їм допомагати, повинні, так би мовити, лікувати хворих і слабих і дорожити їх здоров'ям та існуванням» [Шохор-Троцький, 1912, с.52].

Інший уродженець України (м. Катеринослав) Лев Григорович Оршанський підкреслював, що розробка питань дитячої психопатології «представляє тільки їй властиві складності... це двоїстість проблем, які входять до неї – педагогічних, з одного боку, і медико-психологічних, з іншого». [Оршанский, 1912, с.І]. Причому медики, з одного боку, ще не дали

²⁰ Журнал «Світло» єдиний до 1917 року україномовний педагогічно-освітнянський місячник, що виходив на теренах підросійської України. Редактор Григорій Шерстюк, а з 1911 року – В.Прокопович.

розробленої класифікації дитячої патології та й взагалі тільки останнім часом «поспішають заглибити свою провину – довгу неувагу до дитячої патології» [Там само, с.ІІ], а з другого боку, «цех вчителів не міг інакше пояснити нерозумного... супротиву дитини як недоліками і пороками характеру... В основу будь-якого виховання клялось прагнення зломити дитячу волю і замінити її волею вихователя, яка майже ніколи не носила особистого характеру, а являлась відлунням (эхом) начальства» [Там само, с.ІІ]. Як відзначав В.П.Кашенко: «До останнього часу... панувало переконання, що всі дитячі недоліки викликаються тільки спадковими причинами... На загальне переконання дитячі дефекти – явище дегенерації, виродження, що коріння їх більш або менш глибоко закладені в хворобах і розладах попередніх поколінь, що сліди цих хвороб з невимовною необхідністю передаються нащадкам» [Кашенко, Крюков, «Воспитание, обучение...» б.р., с.4]. Звідси і походило переконання, що жодної корекційної роботи з цими дітьми проводити недоцільно, оскільки неможливо досягти позитивних результатів, а відтак і відповідне ставлення школи, яка повністю усувалась від вирішення проблеми, головне ж – не бачила і не хотіла бачити своєї провини в її появі. Всеволод Петрович та його співробітники спробували глянути на проблему неуспішності з іншого боку – як сама сім'я і школа формують із практично нормальної, але з певними особливостями розвитку дитини хронічного шкільного невдахи, який автоматично зараховується до розряду дефективних дітей. В.П.Кашенко був прихильником погляду, що неуспішну дитину творить середовище, в якому вона зростає, і перше місце серед діючих у цьому середовищі сил належить сім'ї і школі. На конкретних прикладах він показував, як люблячі батьки з найкращих намірів нав'язують дитині думку про її нездатність до навчання, тупість, розумову неповноцінність. Постійне використання при дитині слів та виразів: «тупий, плакса, ти нічого не можеш зробити сам, та куди тобі; все одно нічого у тебе не вийде; фу, балбес який зростає...» діє на дитину як пряме або опосередковане навіювання, – дитина... втрачає віру в себе, в свої сили, здібності, – і діагноз батьків помалу починає справджуватися» [Там само, с.8.].

Водночас В.П.Кашенко зазначав, що робота з дітьми, які потребують особливої уваги з боку дорослих, поставлена в сучасній йому Росії вкрай погано. У 1910 році у спеціальних

класах, притулках, спеціалізованих навчальних закладах перебувало 496 вихованців за орієнтовної потреби у 830 тисяч місць [Кашенко, «Ист обзор...», 1912, с.275]. Та й там, де спеціальні класи організовувались, відбір вихованців проходив хаотично, за основні критерії брались враження вчителів і перші (ще дуже недосконалі) тестові методики, а тому в класи потрапляли діти з абсолютно різним інтелектуальним рівнем – від імбецилів до педагогічно занедбаних, абсолютно нормальних, а то й талановитих дітей (А.М.Шуберт, М.П.Постовський, О.П.Нечаєв, В.П.Кашенко, М.О.Рибников, М.Ю.Румянцев).

2. Знижені розумові здібності, які не дозволяють дитині повноцінно оволодіти навчальним матеріалом

Багато в чому цей напрям був подібний до першого, оскільки головною причиною неуспішності також визнавав дефіцитарність розвитку дитини, однак не поширював на неї дефектологічний статус. Цікаво, що чи не найпалкішими прихильниками визнання неуспішних дітей загалом нормальними, але з певними проблемами були лікарі (А.В.Владимирський) і психологи з базовою психіатричною освітою (І.О.Сікорський). Вочевидь, невідповідність дефектологічного статусу реальним інтелектуальним можливостям дітей була більше очевидна тим, хто за своїми професійними обов'язками частіше стикався з розумово хворими дітьми, а тому і не міг погодитися з надмірним розширенням значення терміну «дефективна дитина».

Багато для відокремлення від дефективних дітей тієї категорії неуспішних учнів, що пізніше отримала назву «педагогічно занедбаних», зробив П.Ф.Каптерев, який вважав, що педагогічна занедбаність може з'являтися і у «благополучних» родинах і не співпадати із занедбаністю в соціальному розумінні. В основі навчального відставання таких дітей лежить невміння або небажання сім'ї відповідним чином підготувати дитину до навчання. Такий школяр, маючи абсолютно нормальні інтелектуальні здібності, «буває нездатним засвоїти пояснення, розуміє їх неточно (смутно), неясно; подальші відомості, що спираються на такі пояснення також стають не зовсім ясними. Так ніби якийсь туман розсіюється над усіма предметами, що викладаються. Учень може вступити у боротьбу з деякою незрозумілістю наданих пояснень та з допомогою краще

підготовлених товаришів і, завдячуючи своїм зусиллям, він може покрити недоліки (недочеты), що виявилися в його знаннях. Але якщо у нього власної енергії мало, а допомога... не надходить, то побившись певний час, від приходить до сумного усвідомлення неможливості потрібним чином засвоювати предмети, що вивчаються.., отже він нездібний. Таке самоусвідомлення, річ надзвичайно небажана при навчанні: бадьорість духу, довіра до своїх сил, впевненість у можливості подолання труднощів, необхідні для хорошого, успішного учіння» [Каптерев, 1915, с.316].

3. Невідповідність методів навчання індивідуальним потребам дітей

Третій підхід існував паралельно двом першим, але його представники джерелом неуспішності вважали не дефіцитарність дитини, а нездатність школи так побудувати навчально-виховний процес, щоб він відповідав потребам дитини, міг подолати хибні методик викладання, недостатню психологічну обізнаність вчителів. Якщо 1-й та 2-й напрямки більше розроблялися представниками експериментальної психології, то третій підхід більш характерний для психологів, що тяжіли до емпіричної (академічної, філософської) психології (М.М.Рубінштейн, К.В.Єльніцький, Є.А.Коварська, П.А.Соколов). Сприймаючи педагогіку як науку, що має базуватися на психології вони намагалися розробити основи перебудови методів навчання дітей у відповідності до закономірностей їхнього розвитку. Так М.М.Рубінштейн писав: «педагогічна психологія повинна органічно увійти в педагогіку» [Рубинштейн, 1912, с.418], «щоб психологічне вивчення дитячої душі могло запліднити педагогіку, внести в неї живий струмінь, воно повинно виходити із певної теорії загальної педагогіки, побудованої на філософському фундаменті, де б викладались або хоча б лише намічались загальні педагогічні цілі, принципи і критерії. Ця теорія, свого роду філософія виховання та навчання, диктується нам самою сутністю питання. Тільки в такому випадку можливі, які б то не було, практичні висновки із психолого-педагогічних досліджень» [Там само, с.426].

Представники цього напрямку звертали увагу на те, що саме по собі вивчення дитини мало що дає педагогу, кількісні відомості про рівні розвитку тих або інших здатностей дитини не

допомагають у її навчанні. Необхідна розробка нових методів викладання, перебудова всього навчально-виховного процесу у відповідності до тих закономірностей засвоєння знань дітьми, які має розкрити вчителям наука, що називає себе педагогічною психологією.

Розходження у підході до завдань педагогічної психології яскраво проявилось у текстах підручників і посібників та при проведенні спеціальних досліджень представниками всіх трьох напрямків. Під однією і тією ж назвою – «Педагогічна психологія» – виходили книги абсолютно різні за структурою і змістом – одні присвячувались проблемам діагностики дитини (О.П.Нечаєв), інші – педагогічним технологіям і методиці проведення занять (П.О.Соколов, М.М.Рубінштейн).

4. Соціальні причини шкільної неуспішності

Положення про те, що бідність, соціальна нерівність, необхідність працювати, щоб допомогти сім'ї, виступають реальними причинами, які перешкоджають дитині ефективно навчатися, приймалось психологами (до яких би напрямків вони не належали і яких би наукових чи політичних поглядів не притримувалися) як незаперечний факт. Факт настільки очевидний, що докладну його характеристику вони залишали письменникам та громадським діячам, а самі його просто констатували та включали відповідні запитання в анкети при проведенні поглиблених обстежень дітей (М.С.Морозов, Н.П.Постовский).

5. Погані психо-гігієнічні умови навчання в школі

Психо-гігієнічні умови навчання в школі розглядали переважно ті психологи, які прийшли до психології з медицини і були за професією лікарями-гігієністами. Принагідно слід зауважити, що формально такої професії як «психолог» на той час просто не існувало – психологами себе називали викладачі психології вищих та середніх навчальних закладів та люди з медичною освітою, серед яких найбільше було невропатологів, психіатрів та гігієністів і фізіологів. Лікарі за освітою звертали увагу на те, що сучасна їм школа мало турбується про збереження фізичного та нервово-психічного здоров'я (Є.П.Радін, А.В.Владимирський, М.І.Делекторський), необхідність створення максимально сприятливих умов для навчання, запобігання перевтоми та виснаженості дітей. Психологи та лікарі, що цікавились проблемами психогігієни навчання, наголошували, що певний від-

соток неуспішних школярів становлять фізично слабкі діти, які просто не витримують поганих, з гігієнічної точки зору, умов навчання. Для подолання шкільної неуспішності інтелектуально спроможних, але фізично слабких дітей гігієністи пропонували докорінну перебудову організації шкільного навчання, введення спеціальних нормативів, які б визначали гігієнічні вимоги до шкільних приміщень та наповненості класів [Никольська 1995, с.95; Эрисман, 1959, с.24; Труд.1...пед. пс., 1906, с.174].

1.4. Організація допомоги малоуспішним учням

У перші десятиріччя XX століття вітчизняними психологами тільки починались розробляти підходи до організації допомоги малоуспішним учням. Не було запропоновано жодної закінченої системи подолання неуспішності, та й сама неуспішність комплексно ніким не аналізувалась. Водночас, саме у ці роки були заявлені практично всі ті методи боротьби з навчальною неуспішністю, які тією чи іншою формою втілювались психологами і педагогами протягом усього XX століття.

Оскільки в основі більшості поглядів на шкільну неуспішність лежало уявлення про дефіцитарність (фізіологічну, фізичну, соціальну, педагогічну) як рушійну силу і основу навчальних неуспіхів дітей, то і більшість пошуків проходило в галузі розробки методів, які б нівелювали або хоча б послаблювали цю дефіцитарність. Одним із найпоширеніших підходів стала диференціація дітей (хоча сам термін «диференціація» у цей період майже не використовувався). Тогочасними дослідниками проголошувались, в якості першочергових, завдання створення спеціалізованих шкіл та класів із спеціальним дефектологічним статусом. Багатьма науковцями та практичними працівниками висувались ідеї розподілу дітей, в залежності від їхніх навчальних спроможностей, по класах з метою гомогенізації класного колективу та вирівнювання, підтягування відстаючих учнів до середнього рівня, а також індивідуалізації навчання, зокрема орієнтації на розвиток тих сторін особистості, які є найкраще розвиненими²¹; зверталась увага на покращення успішності дітей «особливих класів» завдяки відсутності травмуючого фактора

²¹ Це спрямування вже тоді викликало багато зауважень, див. зокрема Рубінштейн М.М. «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой», 1916, с.395.

невідповідності їхніх індивідуальних здібностей навчальним можливостям «даровитіших» однолітків.

Палким прихильником останнього напрямку був П.Ф.Каптерев, який запропонував комплекс «непостійних класів», дещо схожий на розроблену в кінці ХХ на початку ХХІ століття М.П.Гудзиком «Комбіновану систему організації навчально-виховного процесу». Обґрунтовуючи свій підхід, Петро Федорович писав: «До школи приходять діти, що мають нерівномірні знання з різних навчальних предметів, з одних вони приносять більше знань, з інших – менше. Розміщувати їх в якомусь одному класі неможливо, кожний учень, відповідно до кількості і якості своїх знань, має вчитися у різних класах, з арифметики в одному, старшому класі, якщо у нього більше знань і знання виразніші; з мови в іншому, нижчому (младшем), якщо у нього знань менше і знання невизначені (неопределенные); із Закону Божого в третьому; з географії – в четвертому і т. под. Якщо вступник до школи буде вчитися з п'яти предметів, а його знання з цих п'яти предметів різні, то він, у відповідності зі своїми попередніми знаннями, і має вчитися у п'яти різних класах одночасно. За такого порядку сучасні класи мають змінитися, зникнути і замінитися предметними класами. Учні будуть збиратися в певному класі для занять не з п'яти або десяти предметів, а тільки з одного: в одному класі вони будуть вчитися тільки математики, в іншому – тільки мови., при чому кожен такий предметний клас може бути поділений на підкласи» [Каптерев, 1915, с.418- 419].

Майже одночасно з П.Ф.Каптеревим свою систему диференціації запропонував Гр.Трошин²², автор антропологічної теорії виховання. В основі його поділу дітей лежала розроблена ним же багатоступінчата система класифікації «ненормальних дітей». Оскільки «ненормальними» Гр.Трошин називав усіх дітей, які виходять за межі загальновизнаної норми, то в його класифікацію були включені як дефективні, так й інтелектуально збережені діти з певними навчальними або поведінковими проблемами. Серед «ненормальних» школярів²³ могли зустрічатись

²² В різних джерелах Г.Я.Трошин (1874 – 1938) називається то Григорієм (частіше) то Георгієм, статті та книги підписувались ним як Гр.Трошин, так і Г.Трошин. Відомостей про якогось іншого Г.Трошина знайти не вдалося.

²³ Термін «ненормальний» не мав у розробках Гр.Трошина жодного негативного оціночного значення і просто позначав дитину, що виходила за межі певної

імбецили, відсталі діти, нервові діти, педагогічно занедбані, хворі, виснажені школярі, та ті, кого зараз зараховують до категорії дітей «із особливими потребами». За даними Гр.Трошина, діти з різними ознаками «ненормальності» становили до половини контингенту сучасних йому шкіл. Вони, в свою чергу, поділялись на чотири групи:

I. Нездатні засвоїти курс початкової школи.

II. Ті, які спроможні оволодіти курсом початкової школи за шість років замість трьох.

III. Ті, що можуть засвоїти курс початкової школи за 5 років.

IV. Ті, що закінчують початкову школу за чотири роки [Трошин, 1912].

Відповідно до визначеного поділу Гр.Трошин пропонував запровадити для дітей I та II груп навчання в допоміжних школах, а для III та IV груп – в системі загальноосвітніх шкіл відкрити спеціальні класи, в яких стандартна програма буде вивчатися не 3, а 4 роки (даний підхід був частково реалізований уже наприкінці XX століття в системах диференційованого навчання Ю.З.Гільбуха та Г.Ф.Кумаріної).

Визначати приналежність тієї або іншої дитини до певної групи Гр.Трошин пропонував за допомогою кількох методів:

1. Спостереження (докладний опис характерологічних ознак, за якими можна розрізнити нормальних та «ненормальних» дітей, Г.Трошин представив у книзі «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей», яка вийшла у Петрограді в 1915 році).

2. Психологічного дослідження (тестування), яке, на думку Г.Трошина, було на його час недосконалим і не могло само собою стати основою для визначення питання «шкільної ненормальності дитини» [Трошин, 1912, с.99].²⁴

3. Експертної оцінки вчителів за результатами навчання у першому класі.²⁵

норми. Пізніше В.Кащенко намагався запровадити для таких дітей термін «виключні (исключительные) діти», але він теж, як і термін «ненормальні» не прижився.

²⁴ Диференціація на основі тестування була реалізована в системі Ю.З.Гільбуха.

²⁵ Цей підхід реалізований в системі диференційованого навчання Г.Ф.Кумаріної.

У дореволюційній Росії спроби організації спеціалізованого навчання для відстаючих дітей робились переважно у вигляді допоміжних шкіл або шкіл-санаторіїв різного типу [Дефективн. дети и школа, 1912; Трошин, 1915; Сикорский. О постановке 1900; Сикорский. О лечении... 1904; Сикорский. «Изучение детской души...», 1912] і були тільки поодинокі випадки відкриття спеціалізованих класів у структурі загальноосвітньої школи, проте вони у більшості випадків розумілись як допоміжні класи для дітей, нездатних оволодіти шкільною програмою в повному обсязі, а не як класи, покликані скорегувати навчальні можливості дітей.²⁶ При чому навчання нормальних неуспішних та розумово-відсталих дітей у стінах одного навчального закладу і навіть одного і того ж класу допоміжної школи не вважалось чимось незвичайним. Так у першому випуску «Вопросов педагогической патологии в семье и школе» у розділі «Хроніка» повідомлялось: «А.В.Владимирським, О.Ф.Лазурським та Л.Г.Оршанським при Психоневрологічному Інституті 5 жовтня 1912 року була відкрита Допоміжна школа для дітей зі зниженою успішністю, нервових і слабо-розвинутих» [Без автора, 1912, с.159]. Як бачимо, хоча неуспішні школярі не сприймалися лише як розумово відсталі, а все ж робота з ними передбачалась у спеціальному навчальному закладі, куди разом з ними потрапляли нервово-хворі та дефективні діти.

Слід відзначити, що в ці роки можливість забезпечення індивідуалізації навчання та покращання становища малоуспішних дітей в межах такого «гомогенного» класу більше заявлялась, аніж розкривалась. Зокрема говорилось про:

- Значення розуміння характерологічних особливостей кожної дитини і врахування їх під час викладання нового матеріалу і опитування [Сельский, 1917, с.21].
- Необхідність групування дітей [Каптерев, 1914].
- Роль особистості вчителя [Виноградов, 1912, с.193].

²⁶ Нам вдалося знайти лише кілька повідомлень про відкриття класів, спрямованих на допомогу нормальним, але відстаючим дітям. Зокрема в Третьому Ольгінсько-П'ятиницькому жіночому початковому училищі м.Москви з 1910 року працювали поряд з допоміжними і так звані «повторювальні» класи. [Постовский, «Выступление в прениях...», 1911; Новая шк. Организация..., 1914].

Водночас, якоїсь структурно завершеної системи роботи з малоуспішними та неуспішними дітьми в умовах звичайного класу представлено не було.

Відсутність єдиного науково обґрунтованого і сприйнятого більшістю психологів підходу до індивідуалізації навчання породжувала появу досить оригінальних методів подолання неуспішності. Так, Л.Сельський переконував, що метою навчання є не досягнення «матеріальних результатів», тобто знань, умінь і навичок, а «вільне виявлення різноманітних душевних сил і здібностей» [Сельський, 1917, с.11], а оскільки, які у дитини сили і здібності найкраще знає сама дитина, то їй розвивати слід те, що дитина сама хоче, вчитель при цьому має виступати в ролі доброзичливого керівника і помічника» [Там само, с.22].

Попри, здавалося б, непереборні розбіжності прихильників різних точок зору на проблему подолання шкільної неуспішності, всі вони відзначались одним – тяжінням до абсолютизації своєї ідеї, розглядаючи як експериментальне вивчення дитини, так і перебудову методів навчання на самодостатній підхід до подолання шкільної неуспішності.

1.5. Особливості поглядів на шкільну неуспішність психологів, які працювали в підросійській Україні

У наукових пошуках вирішення проблем, пов'язаних із подоланням навчальної шкільної неуспішності, у загальному наробку російських психологів кінця XIX початку XX століття, хотілося б виокремити, так би мовити, українську складову, хоча таке виокремлення є достатньо умовним – оскільки науковий процес, на відміну від культурологічного, не мав виразного національного забарвлення (Принагідно зазначимо, що психологи та психологічно орієнтовані педагоги, які народились в Україні, вирости в Україні або працювали все життя в Україні, дивним чином становили левову частку психологічної громадськості тогочасної Росії, серед найвідоміших можна назвати такі славетні імена, як М.Я.Грот, І.О.Сікорський, М.М.Ланге, О.М.Бернштейн, Є.М.Трубецької, Г.І.Россолімо, П.Е.Лейкфельд, М.К.Макковейський, С.І.Шохор-Троцький, І.Г.та Л.Г.Оршанські,

А.В.Владимирський ²⁷, Г.І.Челпанов, Г.Г.Шпет. Саме у їхньому доробку, починаючи з другої половини ХІХ століття, стала все виразніше проходити думка про необхідність індивідуального підходу до дітей-невдах, неуспішних у шкільному навчанні.

У роботах І.Сікорського, П.Блонського, П.Соколова, Я.Чепіги і особливо В.Зеньковського підкреслювалось, що посиленої уваги з боку вчителів потребують не тільки і не стільки обдаровані діти, чії підвищені можливості очевидні для педагогів, а ті, хто визнається школою «тупим», «нездатним до навчання». Причому проблему «нездатних до навчання дітей» ці психологи розглядали у подвійному ракурсі – вони вважали, що серед «відштовхуваних» школою учнів є не тільки і не стільки діти з недостатніми або не розвиненими розумовими здатностями, а такі, чий розумовий потенціал насправді достатньо високий, та з різних причин він просто залишається прихованим від учителів та вихователів. Становище саме цієї категорії дітей найбільше турбувало українських психологів цієї доби. С.І.Шохор-Троцький писав: «Середні і слабенькі у тому чи іншому предметі учні і учениці особливо потребують бережного ставлення школи до їхнього здоров'я та індивідуальності. Вчителі, як і лікарі повинні їм допомагати, повинні, так би мовити, лікувати хворих і слабких і дорожити їх здоров'ям та існуванням» [Шохор-Троцкий, 1912, с.52].

Головну причину неспроможності школи подолати навчальну неуспішність І.Сікорський вбачав у недостатній розробленості проблем педагогічної та патологічної психології²⁸: «Не існує педагогічної психології, а те, що називається цим іменем, носить його не за заслугами... Психології пристосованої до виховання немає! Не дивно, що педагоги за професією нерідко обходяться без психології, і це – майже вимушений стан, тому що навіть ті трактати з психології, що присвоїли собі ім'я педагогічної психології є за своєю суттю звичайними трактатами із загальної психології, де розглядаються психологічні, а не педагогічні питання... Ще гірші справи з патологічною психологією... діти,

²⁷ У 20-30 роках Адріан Володимирович Владимирський підписував свої роботи Владимирський або Володимирський.

²⁸ «Душа дитини та сприяння її вихованню і сьогодні є предметом абсолютного емпіризму» [Сикорский, «Изуч. детской души», 1912, с.1.]

яких залюбки називають «нездібними» або «ненормальними» (хоча що таке норма), «зіпсованими», «перевтомленими» абсолютно невизначені. Самі поняття, висловлені цими словами є абсолютно неточними і мають бути відкинуті... За даними Педагогічної Амбулаторії Фребелівського Педагогічного Жіночого Інституту в Києві, до 90% таких дітей виявились здоровими, а така поширена в наші дні «неврастенія» та «перевтома» в багатьох випадках виявилась не навченістю розумовій праці або шкільною вадою, що виникла внаслідок помилкових педагогічних або дидактичних прийомів, застосованих до дитини» [Сикорский, «Изуч. детской души», 1912, с.2].

Характеризуючи соціальні наслідки шкільної неуспішності, І.Сікорський відмічав, що це «...зло (шкільна неуспішність. – **Л.К.**) не передбачене і не попереджене педагогами – ця гомеопатична напочатку біда – спалахує через певний час у вигляді зла суспільного і кримінального і суспільству уже важко виправити те, що на протязі кількох років зростало в геометричній пропорції. Із наведених фактів виникає новий обов'язок для вихователя – вміти розпізнати дитячу душу якомога раніше...» [Сикорский, 1909, «Психол. основы...», с. 102].

Проблеми дітей, виховання і навчання яких породжує комплекс психологічних проблем, почали турбувати І.Сікорського дуже рано. Ще у 1882 році, виступаючи на міжнародному конгресі з гігієни в Женеві, він спробував охарактеризувати III періоди розвитку шкільної неуспішності:

I період характеризується тим, що дитина, яка довгий час нормально вчилася, починає витрачати все більше і більше часу на підготовку домашнього завдання. Однак це збільшення часу не поєднується із зростанням зацікавленості або бажанням розумової праці (увеличением интереса или охоты к умственному труду). На уроках розумова робота теж здійснюється все повільніше «вимагає більшої напруги та більшого часу» [Сикорский, 1882, с.6].

II період. Вихованець, який раніше не порушував дисципліну, починає «пустувати і робити різні порушення, стає недбалим, псує свої речі, виявляє дратівливість характеру, яка раніше не помічалась, і взагалі стає все більше і більше зіпсованим, причому неможливо знайти жодних моральних причин такої зміни [Там само, с.6]. У цьому періоді шкільна успішність ще

залишається задовільною, однак якість знань весь час знижується. Розуміння підміняється механічним запам'ятовуванням.

III період. Він може розвиватися як продовження другого, а може наступати відразу після першого. Вихованець утрачає зацікавлення в отриманні знань, працює майже винятково під впливом зовнішніх мотивів, переважно використовує механічне запам'ятовування і швидко забуває вивчене. Це ще більше посилює труднощі в навчанні, породжує переконаність у марності власних зусиль. Разом з цією переконаністю з'являється байдужість до наслідків своїх неуспіхів [Сикорский. Там само, с.6]

У своїх роботах [1900, 1904, 1909] Іван Сікорський наголошував на тому, що проблеми дорослих людей закладаються в ранньому дитинстві, тому й завдання вчителів, як і лікарів, вчасно розпізнати перші ознаки хвороби дитячої душі²⁹ і почати комплексне багатопланове її лікування. При цьому Іван Олексійович звертав увагу педагогів на важливість врахування діючих психологічних чинників: «Основним недоліком середньої школи є однобічна постановка справи виховання, далека від психологічного розуміння. Сучасна середня школа бере під свою опіку тільки розум, але майже зовсім забуває про існування почуттів та волі у юної людської істоти» [Сикорский, «Психол. основы...», 1909, с. 6]. І Сікорським було виявлено два синдроми, які з'являлись у потенційно обдарованих, але неуспішних учнів:

1. Розумова сплутаність, яку самі школярі характеризували як стан, коли школяр «заучився або перевчив урок». Така розумова сплутаність наступала в момент, коли дитині доводилось справлятися з великим об'ємом недостатньо систематизованих і погано пояснених шкільних знань. Характеризується розумова сплутаність нездатністю школяра зрозуміти прочитане навіть тоді, коли у нього було достатньо базових знань для цього. «Ця гостра розумова сплутаність, яка позбавляє здатності розмірковувати про предмет і навіть пригадувати, може стати звичною вадою мислення і у своїх більш різких формах може утруднити навчання і навіть приводить до повної безуспішності занять» [Сикорский. Там само, с. 43].

²⁹ Сікорський намагався завжди розрізняти відстаючих, дефективних і нормальних дітей. Див. зокрема його роботу «О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей», Киев, 1904.

2. Відсутність здатності до переключення з одного заняття на інше [Там само, с. 44]

Аналізуючи проблеми навчального відставання, І.Сікорський звертав увагу на потребу інтелектуального розвитку уже на початку навчання. Якщо дитина не буде тренувати свою логічну пам'ять, аналітико-синтетичне мислення або буде спиратися лише на механічну предметну пам'ять, чого, власне, переважно і вимагала тогочасна школа, то з часом, коли об'єм навчального матеріалу зросте і він стане складнішим, такий учень самою системою навчання уже підготовлений на роль невдахи. Тому «з педагогічного боку видається вкрай важливим, щоб вихованець школи, незалежно від відомостей, які він набуває, йшов відповідним шляхом розумового розвитку, не запізнюючись зі своєчасним переходом від циклу нижчої до циклу вищої розумової роботи» [Сикорский, «Психол. основы...», с. 55].

Першочерговими завданнями школи, яка турбується про розвиток своїх вихованців, І.Сікорський вважав:

1. Навчати учнів застосовувати в практичній діяльності не одну якусь психічну діяльність або здатність, а кілька їх у комплексі (спільно).

2. Навчати вихованців комбінувати діяльність різних розумових здібностей.

3. Розвивати водночас як теоретичне, так і практичне мислення, безвідносно до типу гімназій [Труды... комиссии., 1900, с.97].

І.О.Сікорський чи не першим в історії вітчизняної педагогічної психології підняв питання про потребу більшої індивідуалізації навчання, яку він вбачав у можливості введення диференційованого навчання, шляхом звільнення частини вихованців від деяких важких і малодоступних для них предметів і розширення програми для більш обдарованих учнів [Труды... комиссии., 1900, с. 98].

Для вирішення практичних проблем діагностики розвитку невстигаючих школярів І.О.Сікорський намагався створити своєрідну тестову систему, яка, на його думку, мала абсолютно об'єктивний характер і надавала змогу виявити талановитих і недостатньо розвинених дітей. Методика була практично проігнорована психологічною громадськістю і зараз вона є цікавою переважно з історичної точки зору, оскільки в ній зроблена досить

неочікувана спроба визначати інтелектуальний розвиток за допомогою особливостей пульсу дитини [Сикорский, «Даровитость и ...», 1912]. Таким підходом до визначення обдарованості І.О. Сікорський занадто фізіологізував процес інтелектуальної діяльності, ставлячи знак рівності між ідеальною діяльністю серця, спокоєм та урівноваженістю нервової системи і розумовою спроможністю людини. Він переносив уявлення про фізичну силу, яка багато в чому (але і не тільки) залежить від злагодженості діяльності та сили, включених у роботу м'язів на інтелектуальну роботу мозку, тим самим **volens nolens**, підпорядковуючи вищу нервову діяльність фізіологічним особливостям конкретної людини.

Дещо в іншому ракурсі розглядав проблему індивідуалізації навчання, а відтак і шкільної неспішності, учень І.Сікорського та Г.Челпанова – В.В. Зеньковський. Питанням індивідуалізації присвячена його ґрунтовна робота «Принцип індивідуалізації в педагогіці та психології». У цій роботі Василь Васильович відзначав, що важливість завдання індивідуалізації шкільного навчання з кожним роком буде тільки зростати. Це відчувається і в тій несміливості: «з якою іноді захищають право індивідуалізації виховання. І в тій дещо нестримній сміливості, з якою інші намагаються провести його в життя: ще не настав для цієї області час спокійної, впевненої в собі творчості» [Зеньковский 1911, с. 370]. Проблема індивідуалізації навчання, яка завжди була важливою для педагогіки, змогла перейти в практичну площину лише завдяки новітній психології, яка нарешті змогла почати розкривати дійсні таємниці тих розумових процесів, з якими має справу школа. «Особливо необхідно відмітити, – зазначав В.В.Зеньковський, – величезний вплив на педагогічну думку того фундаментального принципу новітньої психології, що розумові процеси знаходяться у найтіснішому зв'язку зі сферою відчуттів, зі світом моральних переживань і статевих процесів. Для шкільних педагогів стає все ясніше і ясніше, що не можна штучно відокремлювати розумове життя школяра від його моральних переживань, і чим серйозніше, глибше і вдумливіше ставляться педагоги до своїх спеціальних завдань, тим ясніше для них, що по суті вони мають справу з цілісною особистістю [Там само, с. 371]. Зеньковський відзначав, що душа дитини є поки що недостатньо зрозумілим психологам і педагогам комплексом діючих сил.

Необґрунтоване втручання в цей комплекс сил може призвести до порушення структури їхньої діяльності. Кожний вдумливий педагог визнає те, що сучасне навчання достатньо часто не розвиває розумове життя дитини, а лише притуплює його, «оскільки школа не рахується з індивідуальними запитами і особливостями...» своїх вихованців [Там само, с.372]. Саме в індивідуалізації навчання вбачає В.Зеньковський шлях до подолання головних вад шкільного навчання. Аналізуючи проблеми, пов'язані з поступовим розширенням меж індивідуалізації в практиці роботи шкіл, В.Зеньковський зупиняється на делікатному питанні мети, з якою педагоги збираються реалізувати індивідуальний підхід. Він говорить, що на практиці педагоги цікавляться далеко не всіма дітьми, а тільки тими, у яких вони бачать яскраву обдарованість і бояться її пригасити. Заперечуючи подібний підхід, В.В.Зеньковський пише: «Якщо серйозно ставитись до принципу індивідуалізації навчання, то слід визнати, що цей принцип має бути поширений на всіх дітей: коли ж нездібні, сірі, тупі натури мають бути виключені, то виходить, що педагог має згадувати про індивідуалізацію навчання лише тоді, коли індивідуальність дитини яскраво заявляє про себе, коли її не можна замовчати. А якщо ті, у кому не помітно нічого яскравого і оригінального, з часом, досягнувши, виявлять такі сили, які створять в них певну і стійку індивідуальність? Педагог не може уникнути питання: *Якщо індивідуальність в певних дітях не дана, то можливо вона задана?* (виділення Зеньковського). Можливо сірість, аморфність деяких натур означає не відсутність в них цілком індивідуальних властивостей, а говорить лише про те, що ці індивідуальні властивості залишаються прихованими, не розгорнутими? Уже один той факт, що люди з яскравою індивідуальністю лише поступово її розкривають, робить беззастережним висновок, що ті, в кому немає нічого яскравого, індивідуального, можливо, мають в собі таке приховане насіння, яке при сприятливих умовах розвернеться у цілком індивідуальний характер» [Там само, с.374]. В.Зеньковський говорив про те, що педагоги досить легко погоджуються з тим, що індивідуалізація має стати важливим принципом виховання, однак критично сприймають вимоги його реалізації стосовно недостатньо успішних дітей. Вони вважають, що немає сенсу розвивати ті нужденні прояви індивідуальності, які в них проявляються. В.Зеньковський

застерігав педагогів від такого підходу, показуючи, що, здавалося б, найнездатніші натури, якщо їм дати змогу розвиватись, можуть, з часом, виявитись високообдарованими особистостями. Психолог наголошував, що «педагог не може обмежитись тим, щоб визнати абстрактний принцип індивідуальності: цей принцип є для нього жива програма, яку він має провести в життя, він повинен або відступити від життя і визнати значення... принципу лише для обраних натур, або серйозно поставитись до нього і намагатись конкретно виправдати його на всіх тих, з ким він має справу як педагог... Якщо думати, що тільки обдаровані діти достойні тієї особливої уваги до себе, яка ставить завдання виховання їх індивідуальності, то з такими переконаннями педагогіка не здобуває жодної нової правди про дітей [Там само, с.374]. Захист інтересів тих дітей, чия обдарованість нікому не помітна, які самі вважають себе ні до чого не здатними нікчемами, В.Зеньковський проголошує одним із головних завдань справжніх педагогів. Він наголошує, що для того аби пробудити в «тупих, здичавілих і озлоблених дитячих душах» [Там само, с. 825-828] паростки добра і «заданих здібностей», педагог повинен зрозуміти і полюбити цих дітей, відчути повагу до них, побачити те краще, що ховається під нашаруванням зневаги і байдужості до самих себе. На думку Зеньковського: «Є тільки один шлях наближення до таємниць душі людини – шлях любові до неї» [Там само, с.825]. У своїй роботі Зеньковський залишається переконаним гуманістом, багато в чому попередником В.Сухомлинського, коли пише про те, що: «Не жаліть до маленької людини, не рабське поклоніння обов'язку, який вимагає любові до дитини, рухає педагогом в його бажанні допомогти дитині знайти себе, а живе, безпосереднє усвідомлення того, що кожна дитяча душа ховає в собі заповнюку розвитку, ховає в собі сили для своєрідного, індивідуального шляху життя, має право на нього» [Там само, с. 858].

Досить цікаві підходи до розуміння причин неуспішності висловлював викладач психології Катеринославської духовної семінарії Соколов Петро Андрійович,³⁰ який спробував проаналі-

³⁰На жаль офіційних відомостей про нього вкрай мало, народився у 1876 році, закінчив Московську духовну академію, був учасником Першого з'їзду з експериментальної психології, його книга «Читання з педагогічної психології» була схвально зустрінута П.Каптеревим, витримала кілька видань, використовувалась в якості підручника в багатьох педагогічних класах

зувати ті ситуації, в яких педагогічний вплив був настільки непрофесійний, що сам творив неуспішного учня. Не дефіцитарність дитини є головною причиною шкільного невстигання, вважав він, а невміння вчителя, його психологічна та педагогічна неспроможність. І ця неспроможність може бути викликана не тільки малою обізнаністю, недостатністю знань, а й таким фактором, як невміння застосувати свої знання на практиці. Навчання дітей це не просто передача знань, а велике мистецтво. «Окрім науки про виховання, – писав П.А.Соколов, – слід засвоїти ще й мистецтво виховання. Наука має справу із загальними правилами і принципами виховання, мистецтво полягає в умінні застосувати дані правила і принципи у кожному окремому випадку, стосовно до того, іншого, третього учня... Це уміння залежить від здатності помічати індивідуальні особливості кожного учня, тобто від психологічного чуття і від здатності підмітити особливості кожного окремого випадку, коли доводиться на практиці застосовувати те або інше правило, тобто від педагогічного такту» [Соколов, 1907, с.8]. Як бачимо, Соколов П.А. надавав терміну «такт» дещо відмінне від сучасного розуміння його значення, виводячи його не від латинського кореня *tactus* (відчуття, почуття, яке лежить в основі поняття тактовний), а від грецького *τάκτικός* (той, що належить до тактики, споріднене слово тактика – визначення методів, шляхів, засобів, форм боротьби, що найбільше відповідають конкретним обставинам у даний момент і забезпечують стратегічний успіх³¹). Чуття і такт вчителя діють у межах певних законів, які й визначає психологія і за межі яких не може виходити педагогіка: «Загальні правила – це межі, переступити через які ми не маємо права, тому що в іншому разі ми переступили б закони природи, закони душевного життя». [Соколов. Там само, с.4]. Які ж закони душевного життя, на думку П.А.Соколова, найчастіше переступають учителі та вихователі,

гімназій. За даними О.О.Нікольської 6-е видання книги уже під назвою «Педагогічна психологія» з'явилося у Петрограді у 1915 році [Нікольская, 1995, с.303], сьоме у 1917 р. [Российские философские журналы XIX начала XX века: Полнотекстовая база данных по истории отечественной философии XIX начала XX века. Периодические издания. [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://journals.rhga.ru/authors/index.php?ELEMENT_ID=24186].

³¹ Словник іншомовних слів. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – С. 650-651.

включно із батьками, створюючи передумови для шкільної неуспішності вихованців?

1. На перше місце П.А.Соколов поставив (як це не здається дивним для умов навчання на початку ХХ сторіччя, коли всі говорили про перевантаженість школярів, їхню втому) намагання педагогів дати знання у найпростішій та найлегшій формі. Він був переконаний, що неможливо зацікавити навчанням дитину, яку у процесі цього навчання намагаються позбавити будь-яких труднощів. Таке навчання Соколов назвав розпещуючим (изнеживающим): «Сучасне навчання в усуненні всяких труднощів для учнів, в старанні, щоб корінь навчання не був гірким, чи не заходить аж занадто далеко? Не говорячи вже про різні покликані полегшити навчання порадики, посібники, підстрочники (при навчанні мов), збірники рішень і пояснень задач, стосовно різних задачників сам учитель стає не стільки керівником самостійних занять учня, скільки, у точному розумінні, нянькою, в обов'язках якої лежить розжувати духовну їжу підручників і посібників до останньої можливості і вкласти її до рота дитини. Робити навчання у самому його процесі предметом виключно задоволення стало культом сучасної школи. Ідеалом вважається така організація навчання, за якої дитина могла б усьому навчитися жартома... Безсумнівно, що за певної організації навчання можна і жартома набути багато знань. Але ж завдання навчання не тільки у цьому. Треба розвинути ще здатність розумового самопримушування, здатність працювати не чекаючи на натхнення... От саме цієї сили розумового самопримушування... і не може розвинути занадто легке навчан-ня» [Соколов, 1907, с.57-58]. Петро Андрійович був переконаний, що легко навчені діти рано чи пізно обов'язково зустрінуться з навчальною чи життєвою трудністю, яка стане для них справжньою катастрофою, бо виховані у нездатності зробити щось, що у цю хвилину не приносить задоволення, вони виявляться безпорадними перед найменшою трудністю на життєвому шляху.

2. Відсутність у дитини мотивації до навчання. Сама по собі мотивація не з'являється і не може з'явитись. Її повинні формувати дорослі. На початку навчання у дитини взагалі не може бути пізнавальної мотивації у точному розумінні цього слова. Маленький школяр не розуміє, що значить вчитися для отримання знань, бо він ще не відчував радості від оволодіння системними науковими знаннями. Тому спочатку стимули повинні бути

спрямовані на інші ближчі і зрозуміліші дітям речі. Навчальна мотивація, на думку П.А.Соколова, створюється або через стимуляцію спонтанного інтересу дитини, або через використання відповідних віковим дитини стимулів: «Ми можемо зацікавити учня навчанням або вказуючи на майбутні вигоди від грамотності, або вказуючи йому на більш успішних товаришів, від яких йому соромно відставати, або вказуючи на радість батьків, якщо він буде добре вчитися. Ми можемо видозмінювати інтерес аби тільки він досягав мети і не нашкодив учневі з якогось іншого боку» [Соколов, 1907, с.4]. Соколов вважав, що головне завдання школи – це виховання у кожному учневі «спраги знань». Дитина повинна відчувати задоволення від пізнання. При цьому це задоволення не повинно легко діставатися. Учень має хотіти самостійно здобувати знання і знаходити справжню насолоду у цій роботі. «Спочатку школяреві більше задоволення приносить перемога над товаришами, похвала учителя, ніж найкращий шлях пізнання. Але згодом, по мірі того як правильне пізнання розширює його розумовий кругозір, йому починає все більше і більше приносити задоволення знання саме по собі. Це точно так, як сліпому приносило б радість поступове прозріння» [Там само, с.170].

3. Темп мовлення вчителя може мати вирішальне значення для розуміння дитиною предмета. Занадто швидкий темп приводить до того, що частина учнів не встигає не тільки осмислити текст, але й зрозуміти значення окремих слів. Такий виклад матеріалу не дає учневі «сприйняти задачу як ціле» [Там само, с.78]. Призвичаєння до постійного нерозуміння навчальної інформації формує в учня уявлення про себе, як про нездатного до навчання взагалі, гасить зацікавленість школою і бажання прикласти зусилля в процесі учіння.

4. Орієнтація на просте відтворення знань формує людину, не готову до самостійного осмислення інформації. «Думання – це напружена фізична праця. А от повторення і заучування напам'ять вимагає лише часу і терпіння, а при хорошому тренуванні... навіть часу і терпіння не так уже й багато. Ось чому нерідко заучування... витісняє думання при засвоєнні знань... в результаті чого учень перетворюється на складське приміщення різних знань, які здобуті механічно, по-папушому, внутрішнім зв'язком між собою дуже мало пов'язаних, таких, що за своєю суттю не є цілісною ...

філософсько-освітньою системою, яка могла б лягти в основу життєповедінки людини» [Соколов, 1907, с.87].

5. Гнів, невдоволення вчителя, погане ставлення до дитини завжди викликають погіршення відповідей. Погана відповідь тим більше збиває учня, чим негативніше вона сприймається вчителем. Особливо важливо, щоб правильними, позитивно сприйнятими педагогами були перші відповіді дітей. Якщо дитина погано відповіла на перше запитання вчителя, то це губить «всю відповідь учня, ніби віднімаючи у нього всі здібності». [Там само, с.150]. Тому перші запитання повинні бути елементарними і, водночас, викликати позитивну оцінку вчителем, навіть якщо такої позитивної оцінки ця відповідь повною мірою і не заслуговує.

6. Школа не звертає достатньої уваги на уяву дитини, часто вважаючи надмірне фантазування недоліком, який не дає учневі зосередитись на предметі навчання. Це абсолютно невірний погляд. Саме відсутністю уяви «можна пояснити вражаючу в навчальних заняттях... тупість і лінь дітей, які насправді зовсім не тупі й дуже діяльні. Коли їм доводиться мати справу з конкретними явищами, орієнтуватися серед них, вони виявляються досить кмітливими. Та засвоїти схематичні відомості навчальних предметів у них не дістає сил, саме через те, що недостатньо розвинена уява не дозволяє доповнити ці схеми, розфарбувати їх до яскравих цілісних образів, якими тільки і може зацікавитись дитина» [Там само, с.104].

7. Постійні нагороди і покарання через певний час втрачають своє значення для школярів. І те, і друге, через надмірне вживання може перестати бути стимулом до навчання [Соколов, 1907, с.154].

8. Шкільні приміщення повинні бути красивими. Похмурі будівлі, тьмяні кольори, старі поламані меблі здатні вбивати інтелектуальні спроможності дітей. Класи повинні бути світлі і веселі, щоб у них енергійно працювалось [Там само, с.51].

У книги Петра Андрійовича була щаслива доля. Її помітили, часто перевидавали, вона вважалась одним із найкращих тогочасних підручників з педагогіки, а от невеличка книжечка «Пасынки школы» 34-літнього вчителя з Катеринославщини, випускника Новобузької учительської семінарії Якова Феофановича Зеленкевича, ідеї якої на багато років випереджали не тільки педагогічну думку тогочасної Росії, а й розвідки педагогів Європи й Америки, залишилась практично не поміченою. Дивно, але і сам

автор до висловлених у ній ідей не повернувся навіть тоді, коли, прибравши псевдонім Яків Чепіга, став одним із організаторів народної освіти в Радянській Україні, проректором ВІНО (Вищого інституту народної освіти, Київ), засновником кафедри педології в Києві, відомим методистом, автором методичних посібників, підручників для школи. Взагалі із книгою, яку ми розглянемо нижче, склалась дещо таємнича історія. Вона не увійшла до бібліографії творів Я.Чепіги, вміщеній в «Антології педагогічної думки Української РСР» (М. : Педагогика, 1988); про неї не згадується в розділі «Яків Чепіга» із «Нарисів історії українського шкільництва» (1905-1933) (К.:Заповіт, 1966), не посилається на неї і Педагогічний словник (К. : Педагогічна думка, 2001). Можна було б подумати, що це книга якогось іншого Я.Зеленкевича, людини з таким же прізвищем, як у знаменитого Я.Чепіги. Та ні. В бібліотеці імені В.І.Вернадського зберігається примірник цієї книги із авторським надписом: «До газети «Рада» на рецензію від автора Я.Зеленкевича. Вознесенський руд. п. от. Єкатеринослав. губ." Почерк у Якова Феофановича характерний, з часом він практично не змінився. Тому авторство Зеленкевича-Чепіги тут безсумнівне. Що ж таке важливе в цій невеликій книзі, що ми витрачаємо на неї стільки часу?

Розглядаючи сучасну йому школу, Я.Ф.Зеленкевич звернув увагу на явище досить співзвучне сьогоднішнім тенденціям – підпорядкування її діяльності певним віянням моди. Причому батьки не тільки не протестують проти цього, але й «ганяючись за модою, за зовнішнім блиском, вони ігнорують природу дитини, закривають очі на неї заради свого марнославства і найцінніші, найкорисніші якості душі спрямовують на виконання умовностей, що підривають благо життя людини» [Зеленкевич, 1909, с.4]. Школа ламає дітей, змушує їх підпорядковуватись загальним вимогам. Більшість дітей через певний час звикає до свого підпорядкованого стану. Та є дві категорії школярів, які продовжують відстоювати свою природну особливість, свою несхожість з іншими. Їхній протест: «поділяється на усвідомлений або активний і неусвідомлюваний, або інстинктивний. Перший іде від осіб з видатними здібностями, другий – від дітей «із зниженою розумовою діяльністю» [Там само, с.5]. Тут треба зупинитись і зробити кілька уточнень. Я.Зеленкевич вживав кілька термінів, які можуть бути неправильно розшифрованими. Він використовував

словосполучення «відсталі діти» або «діти із зниженою розумовою діяльністю» на позначення досить цікавої категорії учнів. Жодним чином тут не йдеться про розумову відсталість у сучасному розумінні цього терміну. Зеленкевич говорить про кілька категорій, спільною ознакою яких є «відмінність від інших», яка цими іншими сприймається як вада. До таких відміннісних ознак «слабих дітей» він відносить:

1. Поганий фізичний розвиток.
2. Відстороненість від шкільної ситуації, заглибленість в собі, в світі фантазій, мрій.
3. Мовленнєві вади.
4. Невпевненість у собі. Страх відповіді.
5. Підвищену зовнішню агресивність як відповідь на сімейне неблагополуччя.
6. Поведінку, яка зараз кваліфікується як гіперактивна.
7. Надмірну емоційність.

Слабих дітей Я.Ф.Зеленкевич об'єднує у дві групи – діти, чиї проблеми викликані фізичною недостатністю, і діти, чиї проблеми викликані соціальною недостатністю. Про певну розумову обмеженість говориться тільки як про наслідок хворобливості або складних соціальних умов виховання. Пасинками школи ці діти стають не в силу своєї неспроможності засвоїти матеріал, а через внутрішній протест до тієї ситуації, в яку вони потрапляють – відторгнення однокласників і небажання вчителів зрозуміти їхні проблеми.

Я.Ф.Зеленкевич був переконаний, що «достатньо вдумливого аналізу дитячої душі, щоб у самій нездібній дитині побачити і розум, і спостережливість, і живу уяву, одним словом, інтелектуальну силу, можливо і відмінну від інших, але розумну як у всіх».

Якщо так звані «слабкі діти» приносять уже свої готові проблеми до школи, то для обдарованих дітей саме школа стає місцем їхнього створення. «Талановиті діти – це суцільний протест проти існуючого режиму в школі. Вони ясніше інших усвідомлюють протиріччя, в яких знаходиться школа і життя, і тому до вимог учителя ставляться критично й рідко з довірою. Між такою дитиною і педагогом часто іде безперервна глуха війна» [Там само, с.24]. «Дитячий протест сприймається школою як

зухвалість, а небажання підкоритись помилковим вимогам педагога – як впертість» [Там само, с.25].

Підсумовуючи аналіз двох типів відторгнених школою дітей (адже в результаті протесту талановиті діти теж виявляються неуспішними і небажаними в школі), Я.Ф.Зеленкевич говорить про парадоксальне явище, коли дитина не вчиться «всупереч власній волі». Проаналізувавши свої спостереження і посилаючись на досвід інших держав, де відкриваються спеціальні школи для розумово обмежених дітей, він пропонує провести кількарівневу покласну диференціацію нормальних дітей у звичайних сільських і міських школах (пам'ятаємо, що Я.Ф.Зеленкевич працював у звичайній початковій школі, а не гімназії). Практично точно таку ж систему намагалися ввести в практику роботи загальноосвітніх шкіл України і Росії у 80-х – 90-х роках минулого сторіччя. Школа мала повернутись обличчям до дитини, до її можливостей, вимагань, потреб. Для дітей з певними навчальними труднощами пропонувалось створювати спеціальні класи. В ці класи мали спрямовуватись найдосвідченіші вчителі, які, пристосовувавши навчання до розвитку своїх вихованців, зуміли б подолати їхнє відставання і ці діти «без втрати часу встигнуть стільки ж, як і середні учні» [Там само, с.31].

На думку Я.Ф.Зеленкевича, спеціальні школи для талановитих дітей не потрібні. Їм достатньо забезпечити більш швидке проходження навчального курсу в спеціальному класі звичайної школи, тому що, чим швидше такі діти досягнуть зрілості, тим краще і для них і для суспільства.

Взагалі ж вважав Яків Феофанович: «від розділення дітей за здібностями можна отримати багаті і щедрі жнива. Треба тільки не боятися робити перший крок в цьому напрямку і звільнитись від старої згубної системи навчання і виховання» [Там само, с.32].

Висновки до I розділу

Довга і складна історія становлення сучасних поглядів на причини первинної шкільної неуспішності (як академічної, так і загальної) показує, що рівень зацікавленості нею періодично змінювався залежно від ставлення суспільства до академічних знань. Інтерес науковців до проблем неуспішності зростав і зростає тоді, коли підвищується рівень вимог до освіченості підростаючого покоління, а здатність чи нездатність справитись з програмою

навчання починає сприйматись суспільством як показник глобальної життєвої здатності/нездатності людини.

Найвиразніше ця закономірність проявилась наприкінці XIX початку XX століття, коли стрімкий розвиток економіки призвів до різкого зростання потреби у високоосвічених спеціалістах, а традиційна школа виявилась не готовою до вимоги навчати школярів, кількість яких зростала. Традиційний для тогочасної Російської імперії метод подолання шкільної неуспішності шляхом простого відсіювання величезної кількості школярів, які не справлялись з програмою, почав суперечити нагальним потребам економіки.

У відповідь на запит суспільства почалися активні пошуки шляхів попередження та подолання шкільної неуспішності. Проблема захопила широкі кола як практичних працівників, так і науковців, серед яких основна роль належала педагогам, психологам, лікарям і фізіологам. Свої ідеї вони широко обговорювали на психолого-педагогічних з'їздах, висвітлювали в наукових книгах і статтях. Долучалась до обговорення проблеми неуспішності і преса. Саме в останні роки існування Російської імперії викристалізувались основні напрямки пошуків причин неуспішності та методів допомоги невстигаючим школярам, які тією чи іншою мірою залишаються актуальними і дотепер. Тоді ж були закладені підвалини тих помилок, які пізніше стали однією з причин розгрому педології. Зокрема, саме тоді почалось широке неконтрольоване використання тестових методик, передача їх до рук непрофесійних користувачів. Прихильники такого підходу до тестування (а серед них були такі непересічні особистості, як В.М.Бехтерев, О.П.Нечаев, Г.І.Россолімо, Г.Я.Трошин, М.Ю.Румянцев) вбачали ключ до розв'язання багатьох шкільних проблем у всебічному вивченні дитини, виявленні ознак ранньої обдарованості або зниженої здатності до оволодіння навчальним матеріалом. Вони, певною мірою, розуміли небезпеку передачі перших (часто ще дуже недосконалих, суто експериментальних) тестів до рук учителів, але вважали, що іншого шляху до покращання ситуації зі шкільною успішністю, окрім обстеження всіх дітей і визначення їхнього реального інтелектуального статусу, просто немає. Найкращими методами подолання неуспішності в цей час стали визнаватись різні види диференціації та індивідуалізації навчання.

Психологи та педагоги, які працювали в підросійській Україні (І.О.Сікорський, В.В.Зеньковський, С.І.Шохор-Троцький, П.А.Соколов, Я.Ф.Чепіга), менше уваги приділяли тестуванню дітей, пошуку «першопричини» неуспішності, а більше особистості дитини, індивідуальному навчанню, підкреслювали, що серед «відштовхуваних» школою учнів є не тільки і не стільки діти з недостатніми або не розвиненими розумовими здібностями, а такі, чий розумовий потенціал насправді достатньо високий, та з різних причин він просто залишається прихованим від вчителів та вихователів.

Своєрідністю відзначалися і погляди на причини неуспішності українських просвітян та діячів культури, які пов'язували її переважно з викладанням предметів незрозумілою для дітей російською мовою (Б.Грінченко, С.Васильченко, М.Грушевський, М.Аркас, С.Русова, О.Пчілка).

У цілому, перші 17 років ХХ сторіччя були надзвичайно плідними для вирішення питань первинної шкільної неуспішності, оскільки саме у цей час були висловлені (проте теоретично не осмислені та експериментально не перевірені) практично всі ідеї, які пізніше лягли в основу різних теорій і підходів до подолання цієї складної проблеми.

Розділ 2. Боротьба з навчальною шкільною неуспішністю в СРСР та Радянській Україні як частині СРСР

2.1. Педологічний період боротьби з навчальною неуспішністю

Двадцять років минулого століття були неймовірними роками, переповненими надіями і сподіваннями. Для педагогів і психологів – це був час Великого експерименту. Всі ідеї могли бути реалізовані, всі теорії втілені в життя. Психологи були переконані – настав зоряний час психології³². Педагоги вірили, що

³² Богданчиков С.О. так охарактеризував період 20-х років ХХ сторіччя в психології: «... ці роки можна уявити... оазою, в історії нашої науки, оточеною пустелею: до 20-х років – війни, революція, розруха, після 20-х – «великий перелом», постанова ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» від 4 липня 1936 року, потім Велика Вітчизняна війна, «павловська» об'єднана сесія АН і АМН СРСР 1950 року... 20-і роки можна визначити як час дискусій. Погляду дослідника, що намагається заглянути в

вони зможуть побудувати школу-мрію, в якій не буде ні муштри, ні зубріння, де знання будуть засвоюватись легко і навічно, де всі вчителі будуть добрі й талантовиті, а діти розумні та трудолюбиві, де «...діти люблять свою школу..., свої гуртки, свої організації. З ранку до ночі метушаться вони, як комашня в школі і коло школи, а в дні інтенсивної роботи, як перед святами, залишаються навіть ночувати в школі... Немає взимку дров, немає потрібного ремонту. Немає приладдя, убогий фізичний кабінет, майже порожня бібліотека... Але школа бадьоро дивиться вперед [Васильченко «З життя трудшколи...», 1950, с.310-314]. Нові методи, нові програми, нові підходи, нова орфографія. Навіть оцінка і та може бути одна на всіх. Разом працювали, разом і одержали. Все, що погане, залишилось позаду. Попереду все буде добре, бо тепер в центрі уваги педагогіки і школи – дитина:

«Якщо раніше головне завдання педагогові було погодити програми та неухильно додержуватися їхнього змісту, то й зрозуміло, що й діяльність самого педагога ...це визначала; тоді за програмами та підручниками майже цілком губилась жива природа дитини, витіснювана цим звичним символом «першого» та «останнього» учня, – істотою цілком безплотною, що легко вмішувалась у відповідній графі класного журналу. В умовах сучасної дійсності в кожний даний момент голосно промовляє за себе дитина, як учасник життя...» [Володимирський, 1927, с.7]. Психологам здавалось, що, нарешті, педагоги уважно дослухаються до них, вірять психологам, навіть свої суто педагогічні підходи обґрунтовують психологічними теоріями. Педагогіка і психологія сподівались на свою спільну дитинину – педологію, чекали від неї неймовірних здобутків. У П.П.Блонського³³ був цікавий підхід до визначення хорошого чи поганого педагога – хорошого педагога цікавить психологія, поганого педагога цікавить педагогіка: «Зараз я дуже швидко відгадую, що за педагог переді мною, дивлячись по тому, говорить він зі мною про дітей та їх психологію, або ж

цей період, відкривається неймовірно строката і суперечлива картина найрізноманітніших шкіл, напрямків, теорій і поглядів, що виникають, розвиваються і знаходяться в постійній боротьбі між собою» [Богданчиков, 2000, с.91-92].

³³ Уродженець м. Києва, вихованець 2 Київської класичної гімназії та Київського університету святого Володимира.

говорить він про програми, вимоги начальства, методики і т. п.» [Блонский «Как я стал педагогом», 1979, с.32]

Однак реальна ситуація виявилась набагато складнішою, ніж це очікували революційні романтики педології. До того ж соціальні умови були настільки важкими, що породжували проблеми позапедагогічного характеру. Я.Ряппо³⁴ писав у 1924 р.: «Просвітницька справа повинна була пережити свій «жовтень». В Україні цей період *Sturm und drang* у наступив тільки у 1920/21 навчальному році...Цілих два роки навчально-виховна справа проходила свою першу, руйнівну стадію, після чого вона вступила в смугу ґрунтовної і більш повільної трансформації. Три роки важкої громадянської війни, бандитизму, погромів, голоду і спустошення розвалили не тільки школу, але поставили перед Наркомосом біля мільйона абсолютно безпомічних сиріт і напівсиріт... Ось чому вся увага Наркомосу України була спрямована, в першу чергу, на безпритульне дитинство і всі зусилля не на шкільне навчання, а соціальне забезпечення. Ось чому в основу системи освіти України, яка формувалась в процесі громадянської війни, була покладена не єдина трудова школа, а соціальне виховання: збирання, захист дитинства, охорона його» [Ряппо, 1924, с.4]. Складність загальної ситуації парадоксальним чином сприяла розвитку завищених очікувань реформаторів школи: внаслідок об'єктивних причин рівень знань, умінь і навичок основної маси дітей був настільки жалюгідним, що явище неуспішності як таке зникло, воно просто розчинилось в тотальному незнанні. Погано було і з підготовкою самих педагогів. Хто загинув у вирі громадянської війни, хто помер від голоду, хто виїхав за кордон. Дуже мало було спеціалістів з вищою освітою. Дані за 1925 рік про освітній ценз вчителів загальноосвітніх шкіл дають жахливу картину [Волковский и др., 1928, с.560.]. Серед усіх вчителів шкіл загальну вищу освіту мали 8,5%. Закінчили гімназію, реальне училище або духовну семінарію – 43,4%. Закінчили школи II ступеня – 10,3%, 7-річку – 2,0%, мали лише нижчу загальну освіту – 10,9%. Ще гірше виглядала ситуація з точки зору професійної підготовки вчителів – вищу педагогічну освіту мали лише 3,8%, закінчили учительські інститути – 3,4%, педтехнікуми – 4,5, учительські семінарії – 11,9% вчителів. Ці дані потрібно добре

³⁴ Ряппо Ян Петрович, у 1921–1928 рр. –заступник наркома освіти УСРР.

пам'ятати при оцінці тих методичних новацій та педагогічних технік, які молоді та енергійні реформатори намагались упровадити в школу.

Зараз після стількох років забуття і огульної критики вже важко встановити, що не спрацювало, бо було хибним за своєю суттю, а що не спрацювало, бо високі технології не можна реалізувати за допомогою молотка і зубила. Особливо це стосується психологічних підходів до вирішення проблем школи тим більше, що тогочасна вітчизняна психологія ще залишалась невід'ємною частиною світової психологічної думки, а роботи вітчизняних фізіологів взагалі лежали в основі розвитку багатьох психологічних течій. І чи справді є вина психологів та психології у тому, що породжена ними педологія виявилась мертвонародженою дитиною, а її впровадження в роботу шкіл не тільки не вирішило багатьох проблем, а часто, зокрема стосовно і явища неуспішності, загостило її до небачених розмірів. Ще у 1919 році П.П.Блонський помітив одну химерну закономірність, яка відбувається при намаганні прямо реалізувати психологічні ідеї в роботі школи: «В хвилини хандри я іноді даю собі слово нічого більше не писати з педагогіки. Ці наміри особливо посилюються, коли я бачу, як «точно» деякі мої послідовники проводять мої думки в життя» [Блонский. «О наиболее типичных...», 1979, с.176].

Помітивши, що педагоги розуміють настанови психологів з точністю «до навпаки» (ця здатність педагогіки і пізніше примушувала тих же Л.В.Занкова, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна та багатьох інших пробувати власними силами реалізувати в школі психологічні теорії). П.П.Блонський все ж продовжував спроби пояснити вчителям психологічні основи побудови навчально-виховної роботи школи [«К вопросу о мерах борьбы», 1928; «Педология», 1934, «О наиболее типичн. пед. ошибках», 1979; «Задания и методы новой народной школы», 1961].

Проблеми, що виникають при спробах психологів утілити свої ідеї в практику роботи шкіл, приводять до думки, що в основі такого становища лежать певні, абсолютно закономірні процеси. Педагоги не розуміють і до кінця ніколи не зрозуміють психологів не тому, що вони такі погані або неосвічені, або взагалі налаштовані проти психології як такої. Зовсім ні, педагоги, зазвичай, дуже люблять психологію. Та, попри те, що педагоги і психологи мають справу з одним і тим же об'єктом – дитиною,

вона виступає для них в абсолютно різних іпостасях. Для вчителя головне – навчити дитину, для психолога – вивчити. Як підкреслював Б.С.Братусь – для психології немає добра і зла, все це лише безоціночні цікаві феномени прояву людського буття. Такий підхід для педагогіки не просто неможливий, він руйнівний. Педагог має бути психологічно освіченим і в необхідних межах поінформований, але психологія не повинна нав'язувати йому стратегію і тактику роботи з дитиною.

Та повернемось до вирішення проблем неуспішності в 20-і роки, яку ми продовжимо розглядати на прикладі орфографічної неграмотності. Як пам'ятаємо, напередодні лютневої революції в Росії основні надії педагогічної громадськості підросійської України зосереджувались на реформі орфографії та запровадженні рідної мови в школі. І от – орфографія була змінена і українська мова була впроваджена, а грамотність продовжувала падати.³⁵ Саме тоді, коли правописні навички дітей почали лякати навіть їхніх, часто-густо самих недостатньо вправних, батьків, і народився міф про тотальну грамотність гімназистів. І педагоги знову почали відтворювати старі ідеї про те, що погані правописні навички ще ні про що не свідчать, головне, щоб людина була освічена.

Коли відомий російський методист О.Пешковський спробував підняти питання про стан грамотності школярів і виступив зі статтею «Грамматика в новой школе», то на сторінках основного українського педагогічного журналу «Шлях освіти. Путь просвещения» його практично освітали. Тільки один Л.Булаховський посмів сказати слово на його захист, всі ж останні учасники дискусії повністю заперечували важливість граматики, орфографії та й взагалі наукового вивчення предметів «як засобу долучення громадян до благ культури» [Арнаутов, 1925, с.108]. До дискусії залучали навіть психологію. Так П.Сапухін твердив, що «грамотність, як психологічний факт, від знання граматичних правил не залежить» [Сапухин, 1926, с.13]. Уже цитований вище В.А.Арнаутов повністю покладався на мимовільне наuczіння:

³⁵ М.М.Покровський (голова Державної Вченої Ради (рос.ГУС), заступник міністра освіти РСФСР) у своєму виступі на V з'їзді завідувачів ГубВНО (1926 р.) відмічав: «У старій школі діти до кінця чотирьохріччя уже грамотно писали за старою, важкою готівською орфографією. Тепер же, при спрощеній орфографії, це часто не досягається і до кінця семирічки» [Цит. за Прозоровський, 1929, с.35].

«Автоматичне накопичення мовних фактів приводить кінець-кінцем до того, що самоуки говорять і пишуть правильно, причому процес усвідомлення мовних явищ сильно затримується у них, а у декого і зовсім не спостерігається. За час революції з'явилась величезна кількість блискучих політичних ораторів із робітників і селян, які склались саме вищевказаним способом. Серед них, багато хто не має жодного уявлення про граматику» [Арнаутов, 1925, с.107]. А.В.Стратен³⁶ і взагалі запевняв: «Для того, щоб орати трактором, селянину не потрібно вивчати фізику, механіку і под., достатньо пройти короткотермінові практичні курси. Для того, щоб оволодіти літературної мовою, не потрібно, та й неможливо попередньо стати лінгвістом» [Стратен В., 1925, с.98].

Та потроху абсурдність підходу до викладання предметів із опорою лише на практичне застосування ставала все зрозумілішою. Чим менше уваги звертали на формальні знання, тим кращою освіченість і вищою культура якось не ставали. С.А.Каменев у книзі «Против методического прожектерства» описав такі цікавинки із життя «нової, наближеної до життя школи»: «Одна із смоленських шкіл першого ступеня півтора місяці «тягнула» проект «Допоможемо при перевиборах міськраді провести до її складу робітників-ударників і кращих активістів із трудящих нашого району». Керівник групи визнавав, що «слобо стояло питання про ув'язку навичок письма і рахунку з проектом», хоча «знання, що добувались таким шляхом (?!), були справжніми, ясними знаннями, а не завченими за книжкою». А втім характер такого «справжнього» знання розкриває один із учнів ФЗШ (у Кликах). У творі на досить нечітку і безграмотну тему «Як відбилось класове походження Пушкіна на твір «Капітанська дочка» учень написав таке: «До класового походження капітанській дочці жилось добре, після класового походження жити стало погано, не було грошей» [Каменев, 1932, с.31].

Визнати, що нові методи викладання, новий і, як здавалося, передовий підхід до побудови всього навчального процесу, наближення школи до життя, ув'язка викладання з потребами дитини не спрацювали, було важко. Просто сказати – це не працює, було замало. Потрібно було пояснити чому? За пошуки

³⁶ Можливо Стратен Володимир Васильович (1890 – 1932), прекрасний бібліограф, архіваріус, але не педагог, хоча кілька років працював в Одеському Інституті народної освіти (ОІНО).

першопричини невдачі взялася педологія, яка широко почала вивчати так званих «виключних дітей» від англійського *exceptional children*. Яке ж явище стояло за цим терміном? В.П.Кашенко та Г.В.Мурашев у статті «Педологія виключного дитинства», вміщеної у I томі Педагогічної енциклопедії за редакцією О.Г.Калашникова, писали: «Що являє собою те правило, виключенням із якого виявляється виключна дитина? Американський автор Холлінгсворс дає образне порівняння всієї маси дітей із зграєю пташок, що летить восени на південь: усередині суцільна хмара птахів, попереду і позаду ця маса значно рідшає. Так само і діти. Більше всього є дітей середніх, як прийнято говорити «нормальних». Менше дітей, що випереджають норму і відстають від норми стосовно тих або інших форм поведінки. Дитина «виключна» – це не є дитина «ненормальна» у звичному розумінні цього слова. «Виключна» дитина – це, насамперед, дитина не середня, не зовсім звична, така, що чимось виділяється із маси» [Кашенко, Мурашев, 1929, с.192]. Як бачимо, у самому розумінні «виключної» дитини не було нічого, що мало б спровокувати упереджене до неї ставлення. Та в тій, явно ненормальній ситуації, що складалась із рівнем знань учнів і на яку нарешті звернуло увагу найвище керівництво СРСР у цілому, та України³⁷ зокрема, будь-яка спроба виокремлення певної категорії дітей мала привести до того, до чого й привела – недостатньо кваліфікована частина вчителства знайшла можливість виправдати свої (і не тільки свої – романтична ідея комплексів, у тому вигляді як вона реалізувалась, апріорі не могла дати хороших знань) промахи, спираючись на авторитет педології: що поробиш, які діти, такі й оцінки.

Навряд чи можна сказати, що в цій ситуації педологи були завжди «білими й пухнастими» і ніколи не підливали масла у вогонь. Чого тільки в ті буремні двадцяті у революційному запалі не накручувалось, яких тільки цікавих помилок не робилось. Так П.П.Блонський писав: «Мені відоме одне обстеження узбецьких дітей, за яким були отримані неймовірно низькі результати. Як же проводилось це дослідження. Керівники обстеження не знали мови

³⁷ Так, визначаючи чергові завдання народної освіти, М.Скрипник закликав «Піднести якість нашої трудової і професійної школи, провести перепідготовку вчительського складу, забезпечити школу відповідним приладдям і устаткуванням. Нашим черговим гаслом повинна бути не кількість, а якість навчання» [Скрипник, 1927, с.2].

дітей і перекладачкою, тобто фактичним обстежувачем була прибиральниця, до того ж вона говорила з дітьми не узбецькою, а татарською мовою. За таких умов жодних результатів, окрім диких отримати і не можна було» [Блонский, 1932, с.19].

Водночас слід відміти, що проведені педологами дослідження дітей за своєю різнобічністю, багатоаспектністю, охопленому контингенту не мали і не мають досьогодні собі рівних у практиці вітчизняної психології. Педологи напрацювали такий величезний емпіричний матеріал, що на дійсно глибоке осмислення і наукове узагальнення їм просто не було відведено часу. І сьогодні вражає та неймовірна скрупульозність, з якою вивчалась дитина і в тому числі дитина неуспішна. Досліджувалось буквально все – родинні зв'язки і можлива патологія родичів, протікання вагітності, домашні умови і особливості харчування, фізіологічні особливості, фізичний розвиток, інтелект, особливості мислення, пам'яті, уваги, поведінку в школі і поза нею. Жодного моменту із життя дитини не залишалось поза увагою.

Зокрема «Картка відхилень від загальних норм поведінки», розроблена О.С.Залужним, включала 31 пункт. Картка була прекрасна. Після певної модифікації вона дійсно здатна виявити тенденцію до правопорушень на дуже ранній стадії появи ознак. Але... Поки цю картку заповнювали педологи, все було добре. Та вони ж мали надію, що їхні нароби будуть використовувати вчителі. Однак запам'ятати (при чому запам'ятовування мало проходити водночас із проведенням уроку) тридцять одну особливість поведінки кожного учня класу явно нереально. Заважкі наукові технології відлякували вчителів, і тому часто педологія існувала окремо, а шкільна практика лише робила вигляд, що застосовує її нароби, використовуючи тільки те, що сприяло самоутвердженню вчителя. Одним із негативних наслідків безконтрольного використання психодіагностичного інструментарію стала тенденція до визначення якомога більшої кількості дітей, як нездатної або погано здатної до навчання. Так у 1925/26 навчальному році кількість другорічників серед учнів школи I ступеня (початкової школи) доходила до 15,4% у першому класі, а в середньому (якщо рахувати всі 4 класи школи I ступеня) становила 14,5% [Богданов, «Статистика начального образования», 1928, с.243-244]. Треба пам'ятати, що у це число не входили діти, які за результатами тестування спрямовувались у спеціальні школи,

кількість яких стала зростати просто гігантськими темпами. Причому мова не йде про будинки для безпритульних. Їхня кількість з 1921 по 1926 рік зменшилась майже на половину з 5.251 до 2.925 [Богданов, «Статистика учреждений...», 1928, с.385-386].

А от кількість шкіл для морально-дефективних дітей (інший дещо менш поширений в ті роки термін – важковиховуваних) зросла з 95 у 1921 році до 273. Усі ці школи мали I ступінь, тобто важковиховуваними або морально-дефективними визнавались і маленькі 8-9-річні діти. Важче визначити скільки дітей визнавалось розумово-відсталими або нездатними до повноцінного оволодіння програмою шкіл, оскільки, окрім кількох видів спеціальних навчальних закладів, у 20-і роки були поширені допоміжні класи при загальноосвітніх школах і рівнева диференціація класів: «Зараз досить велика кількість шкіл, особливо у великих містах провела перегруповування паралелей. Робота з перегруповування, безсумнівно, буде продовжуватися, так як наявний досвід виправдав ці заходи. Зазвичай, групують за розумовим віком і за IQ і після перегруповування, як правило, отримують три категорії класів: сильні, середні і слабкі» [Левентуєв, 1930, с.369]. Тому, аналізуючи статистику із другорічництвом в Хамовницькому районі м. Москви, М.А.Шнейдер писав (ла) у 1930 році: «Ми бачимо, що процент другорічників у нашому районі з кожним роком зменшується. Це зменшення... іде за рахунок: 1) зростання заходів по боротьбі зі шкільною неуспішністю і другорічництвом і 2) за рахунок посиленого розширення в нашому районі мережі допоміжних шкіл та шкіл переростків, куди потрапляє значна кількість бувших другорічників. Аналіз матеріалів, які є у нашому розпорядженні, про кількість бувших другорічників, що відсіялись від школи і потрапили до шкіл переростків, показує, що щорічне зменшення відсотку другорічників є удаваним, у дійсності цей відсоток стабільний» [Шнейдер, 1930, с.371-372].

Наприкінці 20-х років проблема другорічництва почала набувати політичного характеру. Кількість другорічників зросла до небачених розмірів. Бували випадки, коли цілі класи залишались на другий рік. До того ж левову частку неуспішних учнів становили діти робітників, селян та дрібних кустарів. Оскільки шкільні програми не враховували рівня донавчальної підготовки, діти, що походили з бідного середовища, з об'єктивних причин не могли навчатись на рівних з вихідцями із середовища інтелігенції,

службовців, непманів. Для слабкої економіки молодій державі другорічництво ставало непосильним тягарем, а для політики – жахливим програвом, адже в школах продовжували найбільше страждати діти тих верств населення, в інтересах яких, здавалося б, здійснювалась перебудова суспільства. За даними Кабінету педагогіки при Донецькому ІНО в м. Луганську за результатами 1928/29 навчального року кожного третього учня було «офіційно занесено до розряду відставших», якщо ж брати тільки дітей робітників, то відстаючих серед них було 52% [Фігурін, 1930, с.121-122].

На ненормальність ситуації, що складалась з рівнем знань учнів, звернуло увагу найвище керівництво як Радянського Союзу в цілому, так і України зокрема. Визначаючи чергові завдання народної освіти, М.Скрипник закликав: «Піднести якість нашої трудової і професійної школи, провести перепідготовку вчительського складу, забезпечити школу відповідним приладдям і устаткуванням. Нашим черговим гаслом повинна бути не кількість, а якість навчання» [Скрипник. 1927, с.2] З розумінням поставившись до нових вимог держави до школи, педологи взяли не тільки вивчати проблему другорічництва, а і намагалися її виправити за допомогою диференціації та індивідуалізації навчання.

Хоча прихильників рівневої диференціації виявилось досить багато як серед педологів, так і серед учителів, уже в ті роки яскраво проявились основні недоліки такого підходу. У виступі на дискусійній сесії УНДІПу Горбенко (на жаль ініціали встановити не вдалося) говорив наступне: «Візьмемо таке пекуче питання нашої практики, як підбір і комплектування шкільних груп... у нас в Харкові років зо 2 тому була спроба в одній школі розподілити старші групи за тестами інтелектуального розвитку. А на ділі в житті – це вийшов розподіл учнів не за тестами з обдарованості, а розподіл за класовою ознакою. Це був класовий підбір груп. Вийшло якраз так, що всі найбільш обдаровані були не дітьми робітників, а діти інтелігентів, дрібної буржуазії, службовців з високими окладами і т. ін. А коли побачили таке явище, то тоді почали йти назад і розформовувати ці групи, то батьки так званих обдарованих дітей почали протестувати, щоб їх діти не сиділи з дітьми відсталими, з дітьми робітників». [В боротьбі за марксо-ленінську педагогіку. Матеріали дискусійної сесії УНДІПу. – Х.: Радянська школа, 1931. – С.33-34].

Поряд з диференціацією хорошим методом подолання неуспішності вважалась індивідуалізація навчання. Педологи були переконані, що коли педагогам надати максимум відомостей про дитину, то він зможе подолати будь-яку проблему. Справа лише в об'ємі відомостей.

Так З.Б.Злотіна [Злотіна, 1930, с.134] писала, що у відповідь на вимоги практики «назріває необхідність спеціального, всебічного вивчення цієї проблеми, так як тільки таке вивчення розкриє причини... явища, і внаслідок цього, приведе до правильних заходів в боротьбі з ним».

Однак всебічне вивчення дітей давало великий, але дуже неузгоджений матеріал. Педологи ніяк не могли визначати тих, якихось одних певних причин неуспішності. Достовірною була кореляція лише між двома факторами – неуспішністю та економічним і культурним станом родини. Соціальна статистика була жахливою і її потрібно було пояснювати – чому найбільшу кількість невстигаючих давали робітничі сім'ї, найменшу – сім'ї службовців [Смирнов, 1928, с.120-121]. В.Я.Вайнберг та Н.Команін наголошували на тому, що відстаючі діти зустрічаються в усіх соціальних групах, просто дітям із робітничих сімей взагалі живеться важко, а це позначається на їхній успішності. Матеріали П.П.Блонського засвідчували, що середній заробіток на одного члена сім'ї невстигаючого школяра вдвічі менший, ніж у того, хто вчиться найкраще, а той же Н.Команін наголошував, що серед невстигаючих 36% мають мізерний прожитковий мінімум, а 21% живуть в неймовірно важких побутових умовах [Вайнберг, 1929, с. 114; Блонский «Трудные школьники», 1929; с.24-25; Команин, 1927, с.37]. Тому З.Б.Злотіна вважала, що кращою панацеєю від усіх проблем є перенесення виховних функцій з родини на школу, яка мала подбати і про забезпечення життєвих потреб дитини (гарячі сніданки, медичне обслуговування і т. п.), і про її певний культурний розвиток. Був схильний бачити причини навчальної неуспішності у впливі оточення на дитину і Г.С.Костюк. Протиставляючи радянську педологію зарубіжній, він підкреслював: «радянська педологія... нагадує нам про те, що перше ніж шукати коріння кожної негативної риси в поведінці дитини та в її спадкових чинниках, треба пошукати її пояснення в ближчих шкільних умовах, в соціально-побутових умовах її родинного оточення, в характері стосунків дитини з цим оточенням, в умовах

її попереднього розвитку. Такий підхід указує нам передусім на те, що саме поняття «важкої» дитини, дитини з «кепською поведінкою» є умовним поняттям. Воно залежить від типу, змісту педагогічного оточення, що в ньому дитина перебуває» [Видро, Костюк, Чамата. «Педологія», 1933, с.269].

Якщо проаналізувати результати проведених педологами досліджень, то виявиться, що переважну більшість причин навчальної неуспішності становили зовнішні фактори, які могли негативно вплинути на дитину. Внутрішні чинники (окрім зниження розумових здібностей) набагато менше цікавили дослідників³⁸, які прямо або опосередковано розглядали навчальну неуспішність як наслідок реакції, рефлексу, відзеркалення (відображення) дійсності: «Із рефлексології ми знаємо, яке колосальне значення має для вироблення того або іншого умовного рефлексу і виникнення процесу гальмування наявність тих або інших подразників у середовищі, що оточує тварину... Якщо собака так сильно реагує (чутко восприимчива) на вкрай диференційовані зміни середовища, то тим більше дитина не може залишатися поза впливами... побутових явищ, як стосовно стану її нервової системи, так і поведінки в цілому... Цілий ряд достатньо стійких збуджень, які відчуває дитина в умовах важкої побутової обстановки, не може не викликати у неї порушень центральної нервової системи, а тому і подразнення, які отримує дитина в школі в процесі здійснюваної цією школою освітньо-виховної роботи, викликає інші реакції, аніж це було б бажане з точки зору педагогічного впливу. Однією з таких реакцій, поряд з багатьма іншими, може стати неуспішність» [Цейтлін, 1930, с.20-21].

Причин, які можуть викликати небажані «реакції» (рефлекси), а відтак і неуспішність, було знайдено багато. Найчастіше називались такі.³⁹

³⁸ Не в останню чергу тому, що психодіагностика тоді лише починала розробляти методики, спрямовані на вивчення особистості.

³⁹ У 20-х, 30-х роках у публікаціях не дотримувались жодних правил подачі персональних даних авторів, можна зустріти тільки одне прізвище, прізвище та першу літеру імені, тощо. На жаль встановити повні дані всіх дописувачів практично неможливо, а тому для збереження однорідності подаються лише прізвища, окрім тих випадків, коли потрібно розрізнити людей (наприклад, П.Волобуїва та М.Волобуєва, оскільки прізвища обох у тогочасних джерелах писались і Волобуєв і Волобуїв).

1. Важкі економічні умови життя родини (Блонський, Команін, Вайнберг, Гурьянов, Соколов, Смирнов, Котельніков, Костюк, Барсуков, Кожин, Сердюков, Комаров, Шнейдер, Тарасевич, Стефанов, Савицька, Брук, Злотіна, Фігурін).

2. Індивідуальні особливості дитини (Блонський, Володимирський, Кашенко, Мурашев, Костюк, Сердюков, Савицька, Брук, Цейтлін).

3. Низький культурний рівень батьків, який не дозволяв достатньою мірою підготувати дитину до навчання в школі, педагогічна занедбаність (Костюк, Блонський, Злотіна, Соколов М., Гурьянов, Щеголев, Вайнберг, Котельніков, Смирнов, Кожин, Шнейдер, Цейтлін, Барсуков, Сердюков).

4. Вплив деформуючого соціального оточення (Костюк, Злотіна, Сердюков, Шнейдер, Фігурін).

5. Причини педологічного і педагогічного характеру. Несприятливі навчальні обставини, що утворились у школі. Низька якість викладання предметів у школі (Костюк, Котельніков, Барсуков, Стефанов, Помагайба, Цейтлін, Сердюков).

6. Механічний добір учнів до складу класу (Сердюков, Пашенко, Костюк, Цейтлін).

7. Сирітство і напівсирітство (Вайнберг, Соколов М., Костюк, Купецький, Цейтлін).

8. Зниження шкільної працездатності, нерозвиненість навчальних навичок, невміння навчатися (Костюк, Павлов, Стефанов, Котельніков, Сердюков).

9. Брутальне ставлення до дитини та фізичне насильство (Костюк, Тарасевич, Шнейдер).

10. Недоподразненість або надподразненість у ході розвитку (Котельніков, Грабаров).

11. Слабке здоров'я, погана спадковість, хронічні захворювання та перенесені важкі інфекційні захворювання, поганий фізичний стан (Костюк, Котельніков, Сердюков, Комаров, Шнейдер, Брук, Стефанов, Цейтлін, Барсуков).

12. Індивідуальні особливості дитини (Сердюков, Костюк, Савицька, Брук, Цейтлін).

13. Рівень обдарованості дитини, недостатній розумовий розвиток (Сердюков, Шнейдер, Брук).

14. Недостатній загальний розвиток (Сердюков, Володимирський).

15. Двозмінне навчання в школі (Павлов Ф., Цейтлін, Барсуков, Сердюков).

16. Перевантаження дітей навчальною роботою і неорганізованість навчального дня (Павлов Ф., Пащенко).

17. Перевантаженість громадською роботою дітей і вчителів (Павлов Ф., Гаценко).

18. Строкатість, новизна та неупорядкованість методів шкільної роботи (Павлов Ф., Шнейдер, Гаценко, Фігурін).

19. Причини тимчасового характеру («випадкові другорічники» за Шнейдер (ом), неправдиво дефективні за Котельніковим), великий пропуск занять внаслідок хвороби, перехід до нової школи і т. п. (Шнейдер, Брук, Цейтлін, Котельніков).

20. Дошкільна і шкільна педагогічна занедбаність (Савицька, Брук).

21. Прогалини у знаннях (Брук).

22. Поганий матеріальний стан школи та недостатня педагогічна майстерність учителів (Савицька, Пащенко Гаценко, Цейтлін, Сердюков).

23. Формування невмілими учителями неправильних умовних рефлексів (Буасло).

24. «Випадіння» з колективу або порушення учнем робочої установки групи (Фігурін, Волобуїв П., Владимирський).

25. Занепад колективного та індивідуального обліку успішності (Пащенко, Цейтлін).

26. Занепад робочої дисципліни на уроках (Пащенко, Соколянський).

27. Зашвидкий для дитини темп навчання (Брук).

28. Санітарно-гігієнічне неблагополуччя школи (Цейтлін).

29. Лінощі, відсутність бажання вчитися (Сердюков).

Серед питань, які вивчались педологами, було і ставлення вчителів до невстигаючих дітей. О.П.Болтунов відзначав, що школа чекає від педолога не допомоги в роботі з відстаючою дитиною, а обґрунтування законних підстав для того, щоб її (дитини) позбутися. В основі такого ставлення лежало майже абсолютне переконання вчителів, що дитина, яка не встигає, є розумово обмеженою. Педагоги бачили у відстаючих учнях насамперед поганих працівників, які не можуть добре навчатися через те, що інтелектуально гірші від встигаючих дітей і до того ж ліниві, недбалі, пасивні, малорухливі, швидко втомлюються і навіть не

достатньо активні в громадському відношенні (Вайнберг, Смирнов, Злотіна). Виходячи із своїх переконань про «гіршість» невстигаючих дітей, педагоги намагались використовувати результати обстежень для обґрунтування своїх переконань у розумовій неповноцінності, дефективності окремих дітей та спрямування їх до спеціальних шкіл (Болтунов, 1930, Буркгарт). Зокрема Ю.Л.Буркгарт, описуючи роботу Кабінету Індивідуальної педагогіки київської досвідно-педологічної станції, писав про те, що Кабінет завжди був переповнений учителями, які привели туди своїх «важких» вихованців. На жаль, у переважній більшості випадків виявлялось, що особистість дитини не так вже й цікавила вчителя, справжньою метою відвідувань була «вимога за всяку ціну «забрати» з дитячої установи ... «нестерпного» вихованця» і коли співробітники Кабінету, замість направлення дитини до спеціального навчального закладу, починали розповідати його психологічні особливості, то вчитель «лютував»... «не виправдовував нашого права на життя, бо в усякому разі особливої ваги для себе він не бачив у наших консультаціях» [Буркгарт, 1929, с.158]. Співробітники Кабінету на чолі з його керівником А.В.Владимирським проводили величезну просвітницьку роботу серед учителів та батьків, організовували курси, читали лекції і навіть робили переклади «найвидатніших творів учених Заходу» [Владимирський, «Кабінет індивідуальної...», с.145].

Щоб переконати педагогів у слушності та доцільності власних рекомендацій, педологи запропонували цілу низку заходів, які, на їхню думку, могли сприяти подоланню масової шкільної неуспішності:

1. Виявлення факторів, що обумовлюють шкільну неуспішність (Гурьянов, Ємельянов, Смирнов, Ефруссі, Комаров, Ровна, Залкінд, Блонський, Брук).

2. Диференціація навчання, формування гомогенних шкільних груп (Пашенко, Кожин, Белоусов, Шнейдер, Левентуєв, Барсуков, Ровна, Шардаков, Сердюков, Зверев, Грабаров).

3. Всебічне вивчення слабого учня та індивідуалізація підходу до нього (Блонський, Вайнберг, Ємельянов, Ефруссі, Кожин, Костюк, Залужний, Брук, Буасло, Залкінд, Грибоедов, Владимирський, Ровна).

4. Диференціація завдань для встигаючих і невстигаючих учнів (Брук, Чавдаров).

5. Знання механізмів поведінки дитини та уміння цю поведінку організовувати (Грабаров, Соколянський, Володимирський).

6. Введення спеціальних розвиваючих «психологічних уроків», подібних до сучасних психологічних тренінгів (Левен-туєв).

7. Педологічне обслуговування школи (Гурьянов, Барсуков, Брук, Шершень, Кожин, Ровна, Цейтлін).

8. Введення нульових груп для підготовки до школи та розширення мережі дитсадків, майданчиків, очагів (Кожин, Тумім-Альмедінген).

9. Підтримка та заохочення слабого учня, підкреслення успіхів. Підвищення статусу невстигаючої дитини в класі (Блонський, Брук, Чавдаров).

10. Індивідуальні додаткові навчальні заняття після уроків (Кожин, Сердюков, Брук, Чавдаров, Костюк), а от Блонський П.П. виступав категорично проти таких занять і допускав їх лише для дітей, які завжди встигали і відстали внаслідок об'єктивних причин («випадково відстали учні»)⁴⁰. Врахування в роботі вчителя закону компенсації, окрім дефекту, слід вказувати на компенсаторні реакції організму (Виготський, Шуберт, Грибоедов).

11. Педагогічна освіта батьків, робота з батьками, підвищення культури сім'ї (Костюк, Комаров, Шнейдер, Блонський, Владимирський, Смирнов, Цейтлін, Чавдаров).

12. Створення для невстигаючого учня культурного середовища поза домом: «Оскільки другорічник походить із малокультурної сім'ї, задача педагога наповнити культурою ту атмосферу, якою дихає дитина» [Смирнов, 1928, с.124] (Блонський, Смирнов, Грибоедов, Залужний, Чавдаров, Кудимовська, Лисенко, Сталінський).

13. Заходи широкої економічної, культурно-просвітницької і санітарної допомоги для нейтралізації негативного впливу сімейного середовища учнів (Блонський, Вайнберг, Гурьянов,

⁴⁰ Слід визнати, що ставлення Блонського П.П. до додаткових занять було вкрай суперечливим, так у двох статтях за один і той же 1928 рік він то заперечував корисність додаткових занять [Неуспевающий школьник, с.35], то пропонував як ефективний метод подолання неуспішності [К вопросу о мерах борьбы..., с. 47].

Команін, Смирнов, Шершень, Костюк, Владимирський, Ровна, Сердюков).

14. Усунення недоліків в організації і методах навчання: перевантаженості шкільних груп, суб'єктивізму в оцінці успішності, різнорідності груп стосовно здібності учнів (Блонський, Барсуков, Гур'янов, Вайнберг, Шершень, Комаров).

15. Відмова від домашніх завдань для відстаючих учнів, оскільки ці роботи «такі громіздкі, що учневі середніх здібностей справлятися буває не під силу» [Емельянов, 1928, с.27].

16. Переведення шкіл на роботу в одну зміну (Сердюков).

17. Залучення сильніших учнів та широких кіл громадськості до роботи з відстаючими дітьми (Емельянов, Кожин, Брук, Баронін, Чавдаров, Фігурін, Барсуков).

18. Надання необхідного одягу та навчального приладдя (Кожин, Котельников, Чавдаров, Сердюков).

19. Підвищення відповідальності вчителя за шкільну успішність учнів (Ржевський, Буасло, Барсуков, Буркгарт).

20. Широке залучення до дитячого комуністичного руху, гурткової роботи (Кудимовська, Лисенко, Сталінський, Брук, Чавдаров, Барсуков).

21. Соціалістичне змагання та ударництво (Брук, Залужний).

22. Полегшення програм (Барсуков, Блонський).

23. «Спайка» (створення колективу, який бере на себе відповідальність за кожного свого члена) групи (Залужний).

24. Розміщення відстаючих учнів на передніх партах (Чавдаров).

25. Створення в школі спеціальних кімнат, де діти, які не мають умов для навчання вдома, могли б виконувати домашні завдання (Сердюков).

Більшість із запропонованих педологами підходи до подолання неуспішності були тією чи іншою мірою реалізованими в практиці роботи шкіл. Однак якоїсь цілісної системи роботи з неуспішними дітьми в педологічний період створено не було. Занадто мало часу було відведено педологам для наукової творчості, занадто різними були їхні теоретичні підходи, занадто далекими були вони від повсякденної шкільної практики. Попри це, висловлені ними ідеї, опрацьовані теорії, проведені емпіричні дослідження і до сьогодні продовжують залишатись джерелом для нових наукових пошуків.

2.2.Українська (харківська) педологічна школа про роботу з «важкими» дітьми

У двадцятих роках минулого століття вітчизняна психологія переживала яскравий період ломки старих та становлення і розвитку нових наукових парадигм. Це явище, яке пізніше отримало назву наукової революції (Т.Кун), на той час сприймалось як певна криза в психології та педагогіці, походження та роль якої пояснювали по-різному. Якщо Л.С.Виготський розглядав кризу в психології як певний закономірний етап її розвитку, то М.Я.Басов був схильний пояснювати зміни в методології науки соціальними змінами в суспільстві. Натомість видатний представник української педологічної школи І.П.Соколянський у спільній статті з О.М.Грабаровим писав, що в психології взагалі немає жодної кризи, бо не говорять же про кризу медицини тільки через те, що десять лікарів дають десять неоднакових порад одному хворому або десять інженерів подають десять різних проектів мосту через певну річку в певному її місці. Іван Панасович розглядав таке розмаїття поглядів і думок як нормальний стан пошуку істини в складній проблемі пізнання людини [Грабаров, Соколянський, 1928, с.83].

У цьому розмаїтті думок, поглядів, переконань виразно звучав голос видатних представників української педології: В.П.Протопопова, І.П.Соколянського, О.С.Залужного та їхніх соратників і однодумців (М.Волобуїв, О.І.Попов та ін.), об'єднаних назвою «Харківська школа педології». Багато в чому розділяли погляди цієї групи й такі українські науковці, як А.В.Владимирський, М.М.Тарасевич, С.О.Лозинський, Т.Пасіка, П.Р.Чамата.

Оцінюючи внесок цієї школи, сучасний український дослідник, доктор педагогічних наук Н.П.Дічек писала: «Загалом російські вчені (П.Блонський, В.Бехтерев, Г.Осипова, Л.Виготський та ін.) більше дотримувались біогенетичного напрямку, в той час як українські (І.Соколянський, О.Залужний, М.Волобуїв, О.Попов та ін. – ... біосоціального. Хоча на початку 30-х років зазначена наукова школа була офіційно розкритикована і фактично знищена..., згодом цей напрям став загальноновизнаним в СРСР» [Дічек, 2012, с.82].

Самі творці цього напрямку визначали його як соціобіологічний або біосоціальний. У 1932 році О.С.Залужний

писав у статті «Педологія на Україні після Жовтня»: «Коли брати найосновніші методологічні питання, які ставив і намагався по своєму розв'язати цей напрям, то з них можна виділити три кардинальних проблеми, що ним було приділено найбільшій уваги: проблема біологічного і соціального в поведінці людини, 2) проблема психічного й фізичного і 3) проблема індивіда й колективу» [Див.: Залужний, 1932, с.80-81]. «Рефлексологія, на думку представників харківської школи, повинна була...заступити місце психології» [Там само, с.81].

Українська педологічна школа (інші назви: харківська школа педології, українська рефлексологічна школа, українська соціо-генетична школа, харківська соціо-біологічна школа) зародилась під значним впливом Віктора Павловича Протопопова, який з 1923 року працював професором Харківського медичного інституту, а з 1926 одночасно очолював Інститут клінічної психіатрії і соціальної психогієни, а головне, про що не зазначено в довідці про В.П.Протопопова в УРЕ – з 1926 і щонайменше до 1932 р. працював головою секції рефлексології Українського Науково-Дослідного Інституту педагогіки (УнДіп), організував журнал «Український вісник експериментальної педагогіки і рефлексології» (інші назви – «Український вісник рефлексології та експериментальної педагогіки», «За Марксо-Ленінську педагогіку») і був його головним редактором.

В.П.Протопопов, визнаючи себе керівником української рефлексологічної школи [Протопопов, 1928 (№1 (8), с.195], водночас достатньо різко критикував як творця самого терміну «рефлексологія» В.М.Бехтерева, так й інших представників «об'єктивістського» (термін вживаний Протопоповим) спрямування, таких як Уотсон, Корнілов, Виготський, та навіть самого І.П.Павлова. Зокрема В.П.Протопопов підкреслював і уточнював: «Ми маємо говорити про об'єктивний напрямок взагалі, а не про рефлексологію, біхевіоризм, або іншу яку об'єктивну доктрину, бо... поки що нема єдиного об'єктивного напрямку, а існує кілька відмінних, як своєю остаточною метою, так і своїм уґрунтуванням, об'єднує їх метод ... під назвою об'єктивного напрямку ми розуміємо таке дослідження особистості, в якому предметом дослідів є її діяльність і закони цієї діяльності досліджуються тільки дорогою встановлення закономірних відносин між

стимулами і реакцією, а також встановлення тих механізмів, що за їхньою допомогою ці стимули сприймаються і, трансформуються всередині церебрально в одвітні імпульси, виявляються в тих або інших реакціях» [Протопопов, 1927, с.21-22].

Сам В.П.Протопопов не займався суто педагогічними проблемами, це завдання лягло на плечі його соратників і в першу чергу І.П.Соколянського та О.С.Залужного, які розглядали педагогіку як науку про організацію певних зумовлених форм поведінки людської особистості або колективу, а не про навчання й виховання дітей. І.П.Соколянський писав: «Поведінка особистості обумовлюється суспільним фактором в кожному акті її прояву. Кожен акт поведінки детермінується оточенням. Коли біологічні фактори обтяжують, ускладнюють або регулюють поведінку, то суспільні її обумовлюють в кожному моменті її прояву. Не обумовленої поведінки ми не знаємо... Праця педагога набирає характеру праці інженера, який проводить її на підставі непохитних даних науки» [Соколянський, «Про поведінку...», 1925, с.17]. В основі педагогічних переконань І.П.Соколянського та О.С.Залужного лежала віра у можливість так перебудувати вплив оточення на дитину, що вона буде повністю відповідати вимогам, які ставить перед школою суспільство. Проблема «важкої для навчання дитини», «шкільної неуспішності» розглядалась представниками української педологічної школи як наслідок грубих помилок у формуванні реакцій на стимули оточуючого середовища. У підручнику «Педологія», за редакцією О.С.Залужного, у розділі, присвяченому шкільній неуспішності (автор Ролина, ініціали не зазначені, встановити їх не вдалося), стверджується, що «...ту чи іншу здібність можна розвинути через тренування, вправи, уперту працю людини над собою» [«Педологія», 1933, с.237]. Щоб стимулювати таку вперту працю «над собою, слід певним чином організувати соціальне оточення і включити дитину в активну роботу колективу, бо, як стверджував С.О.Лозинський: «в гарному колективі всі його члени будуть гарні, як колективісти» [Лозинський «Дитячий колектив як об'єкт...», 1926, № 6-7, с. 63]. Досягнути цієї мети можна лише через глибоке переродження індивіда шляхом такої організації педагогічного процесу, за якої це ніби органічне зрощення індивіда з колективом стало б неминучим [Там само, с.62].

Завдання педагогіки, на думку С.О.Лозинського, створити «здорові, життєздатні, гнучкі соціальні утворення – дитячі колективи, сприяючи їхньому максимальному розвитку і своєчасно заміщати негідні і відживші новими» [Там само, с.63].

Метою таких спеціально створюваних дитячих колективів є: «цілковито втягнути дитину в життя колективу, створивши видимої переваги в колективному житті перед індивідуальним. Якщо колективне життя дасть дитині значно більше радісних, повних, потрібних для її розвитку переживань, ніж просто життя в соціальному середовищі, якщо пощастить створити багатство і різноманітність цих колективів, щоб задовольнити всі життєві інтереси дитини – переродження індивідуаліста чи навіть соціально-вихованого індивіда в колективіста буде неминуче. Маючи в колективі більш ситне середовище для свого розвитку, дитина мало по малу перестає мислити себе індивідом, вона не зможе мислити себе поза колективом, поза злитим із ним життям; її бажання, чуття, переживання будуть завжди асоціюватись з колективом, освітлюватись його світлом, розглядатись під його поглядом, регулюватись його планами; поза колективом, не колективно дитина не схоче жити, працювати, учитись» [Лозинський. Там само, с.63]. Колектив представниками Харківської педологічної школи сприймався як сила, що може подолати будь-які навчальні проблеми дітей, тому в умовах радянської школи боротьбу з відставанням та другорічністю слід проводити з допомогою таких засобів:

1. Якнайширше використовувати в роботі з дітьми соціалістичні методи праці – соцзмагання й ударництво, буксирні бригади, шефство над відсталими, особливо використовуючи тут вплив та допомогу від піонерорганізації.

2. Безпосередньо допомагати учням, які відстають у навчанні – додаткова праця з ними, утворення при школі кімнат для лабораторних праць з учнями, які відстають у навчанні, допомога таким учням від найкращих учнів (товариський буксир, індивідуальний патронат тощо).

3. Раціонально комплектувати групи та робочі бригади, уточнювати та вдосконалювати методи обліку знань учнів, щоб запобігти традиційних суто формальних та суб'єктивних підходів учителя в оцінці успіхів.

4. Організувати вивчення соціально-побутових умов учнів, які відстають, щоб звернути заздалегідь увагу батьків і взагалі громадськості на своєчасну ліквідацію перешкод до навчання в родині учня.

5. Влаштовувати розмови з батьками про шкоду для дітей від частих пропусків та взагалі про причини відставання дітей у навчанні, організовувати широку педпропаганду серед батьків та всієї суспільності.

6. Матеріально допомагати відсталим учням незабезпечених родин одягом, взуттям, поліпшенням харчування, купівлею книжок та приладдя, організувати для цього бідняцькі фонди при школі за допомогою громадських організацій.

7. Подавати лікарську допомогу в тих випадках, коли причиною відставання якісь органічні хиби (глухота, заїкання тощо), відставання в фізичному розвитку взагалі, організовувати педологічні обсліди дітей через педологічні кабінети. [Див.: «Педологія», 1933, с.248].

У своїх наукових інтересах ідеологи Харківської педологічної школи не перетинались, а доповнювали один одного. Так розробкою конкретних методик формування реакцій дитини займався І.П.Соколянський та його співробітники. Для своїх дослідів вони обрали глухонімих та сліпоглухонімих дітей. Для такого вибору було кілька причин. По-перше, І.П.Соколянський за освітою був дефектологом, його практична діяльність починалась у знаменитому навчальному закладі для глухонімих дітей – Олександрівській школі-хуторі, де проводилось не тільки навчання й виховання глухонімих, але і їхня соціалізація, «вживлення» в середовище здорових людей. По-друге, І.П.Соколянський вважав, що якщо йому вдасться реалізувати свої підходи на дітях з особливими потребами, то це стане переконливим свідченням їхньої доцільності та ефективності. Тож на прикладі сліпоглухонімих, сліпих та глухих він зробив успішну спробу застосування ланцюгової методики І.П.Павлова у навчанні. Ланцюгове розташування матеріалу передбачало поступальний рух від загального дидактичного матеріалу через ланцюгову реакцію до визначення кожного акту поведінки дитини як такого, що відповідає лише на певний подразник. При цьому І.П.Соколянський виходив із наступних положень: організм і оточення кожен

окремо мають свою структуру. Поведінка, як явище, що постає внаслідок взаємної чинності організму й оточення, має також свою структуру, свої основні моменти, що в них і виявляються ті чинники, які утворюють поведінку. Облік цих структурних моментів в поведінці має першорядне педагогічне значення, бо визначає доцільність застосування певного дидактичного методу. До найголовніших структурних моментів у поведінці, на думку І.П.Соколянського, належать такі: 1) обумовленість, 2) спрямованість, 3) форма, 4) норма, 5) обсяг і 6) зміст поведінки. При їх аналізі на першому місці стоїть обумовленість поведінки. В обумовленості поведінки вирішальну, вичерпну роль відіграє суспільний фактор. «Ми кваліфікуємо в поведінці те, що ми обумовили. Тільки обумовлені моменти ми приймаємо на увагу, даємо їм оцінку й ними ж характеризуємо якість акта поведінки. Так звані щоденні спостереження поведінки учня мусять носити характер виразної обумовленості оточенням. За обумовлюючий фактор поведінки ми визнаємо не «внутрішній» стан організму особистості, не його «переживання», а оточення й характер зв'язку організму з ним. Суспільна обумовленість поведінки дає змогу кваліфікувати суспільну форму поведінки особистості [Див.: Соколянський, Про поведінку особ., 1925, с.18].

Другим характерним моментом в поведінці є її направленість. Поведінка має завжди певний напрямок, що визначає її суспільні чинники. Таким чином, коли справа йде про джерело поведінки, то таким джерелом є оточення, суспільний чинник. Думка про те, що мотиви поведінки виникають у силу біологічних чинників (внутрішніх), неправдива думка й педагогічно не виправдана. Біологічні чинники можуть ускладнити поведінку, але вони не являються вихідними для направленості.

Що ж до форми поведінки, то тут є дві основні форми: особиста форма (приватна) і групова (суспільна, колективна, класова).

Особиста форма – є наслідок ускладнення поведінки особистості біологічними моментами, коли особистість «випадає» з суспільного колективу на довгий чи короткий час, коли вона вступає в колізію із суспільним середовищем. Така форма поведінки є приватна форма. Всі категорії так званої «дефективності» не що інше, як приватна (особиста) форма поведінки, ускладнена

особливим станом механізмів зв'язку організму з оточенням (рецепторної системи, корелятивної, ефекторної). Тож і неуспішність, на думку І.П.Соколянського, є просто формою «приватної» поведінки, яку суспільство повинно виправити [Там само].

Норму поведінки особистості визначає поведінка тих суспільно-економічних (класових) угруповань, до яких дана особистість належить. Коли поведінка особистості не відповідає нормам поведінки того суспільного колективу, в якому вона перебуває, то така особистість «випадає» з цього колективу. В цьому випадку йдеться про ускладнення поведінки і усунення цих ускладнень потребує або педагогічної, або медичної допомоги.

Важливим педагогічним моментом є обсяг поведінки. Обсяг поведінки обумовлюється біологічними чинниками: зростом, повільним удосконаленням механізмів зв'язку з оточенням і т.п. Оцінкою обсягу поведінки розв'язується питання так званого «навантаження» особистості.

Зміст поведінки особистості обумовлюється знову ж таки суспільно-економічним оточенням. Соколянський наголошував, що в добу диктатури певного класу при аналізі змісту поведінки педагогічно цілком необхідно викрити його класову природу й ухили від класового напрямку. Нема такої суспільної форми поведінки, в якій тією чи іншою мірою не відбивались класові моменти.

Вивчення основних моментів структури поведінки, їхніх характерних ознак, а також і тих чинників, що їх обумовлюють – це єдиний шлях до організації правильно побудованого педагогічного процесу. Тому й педагогіку І.П.Соколянський визначав як науку про організацію суспільно-скерованої поведінки (діяльності) людської особистості (колективу) [Див.: Соколянський, 1925,1926, 1927].

Далі у радикалізації поглядів на зміст і мету педагогіки пішов О.С.Залужний, який взагалі не визнавав дитину як об'єкт педагогічного впливу. Аналізуючи причини кризових явищ у сучасній йому педагогіці, О.С.Залужний пов'язує їх з тим, що у нову педагогіку вноситься багато пережитків. Одним із таких пережитків, на його думку, є те: «що в центрі педагогічної проблеми... ставлять окремішню дитину. За своєю суттю наша педагогіка залишається індивідуалістичною, хоча ми і говоримо так часто про колектив» [Залужний «Задачи изучения детского...», 1926, с.11]. Він засуджує погляди, у відповідності з якими саме «індивідуальний

учень» має бути головним предметом опіки з боку вихователя. О.С.Залужний такі погляди характеризує як індивідуалістичні та буржуазні, які йдуть ще від Локка. Натомість він стверджує, що: «ніхто із наших педагогів, педагогів, які розуміють сучасні завдання трудових класів, не має сумнівів у тому, що мета нашої педагогіки – виховання борців і будівників нового суспільства. Таке виховання немислиме поза колективом. **Через колектив, силами колективу і для колективу** – так формулюються вимоги нашої педагогіки» [Там само, с.12]. О.С.Залужний вважає, що індивід може цікавити педагога і психолога лише як частина колективу, а тому і вивчати треба не окрему, ізольовану від середовища дитину, а весь колектив. При визначенні самого поняття «колектив» О.С.Залужний спирається на теоретичні погляди М.І.Бухаріна, і, можливо, саме це стало пізніше причиною жорстоких переслідувань творців Харківської школи.

Виходячи із своїх переконань, О.С.Залужний формулює наступне визначення колективу: **«колектив – це взаємодіюча група осіб, що сукупно реагує на той або інший загальний окремий подразник або ж на цілу їх систему.** Так як на практиці при вивченні колективу не завжди можна відразу визначити, який подразник викликає ту або іншу колективу реакцію, то наявність колективу визначається наявністю цієї сукупної реакції, яку завжди доволі легко виявити. Саме на основі уже вироблених колективних реакцій можна і треба проводити навчальну роботу, що має будуватися на основі ланцюгових рефлексорних зв'язків» [Там само, с.22]. Коли педагог добре сам знає те, що він мусить передавати дітям, коли він твердо знає, чому саме він повинен їх навчати, то йому залишається тільки знайти метод передачі цих знань. Найкращі ж методи можна виробити тільки на підставі законів навчання.

Коли намічена ціль вивчення того чи іншого матеріалу, коли підібрано той матеріал, на якому пропонується вести роботу, то перед педагогом зараз же постають такі конкретні завдання:

- 1) Утворити певний комплекс зв'язків (сполучених рефлексів).
- 2) Знайти засіб до найлегшого утворення потрібних зв'язків і до зруйнування тих зв'язків, що будуть перешкоджати цій роботі.
- 3) Знайти найраціональнішу послідовність в утворенні цих зв'язків.

4) Знайти засоби, як найбільше зацікавити учня в утворенні саме цих, а не інших зв'язків.

5) Виробити нахили до комбінування утвореними зв'язками і самостійного поширення здобутого комплексу зв'язків за допомогою останніх.

О.С.Залужний звертав увагу на те, що педагоги мають надзвичайно уважно підбирати навчальний матеріал, який формує зв'язки, бо багато методик закріплює неправильні зв'язки. До таких помилконебезпечних прийомів навчання педолог відносив застосування диктанту для формування загальної орфографічної грамотності дитини. На його думку, кожна зроблена в диктанті помилка закріплює рефлекторний зв'язок, який пізніше стає дуже важко подолати. Як і І.П.Соколянський, О.С.Залужний розглядав появу «важкого», «неуспішного» учня як наслідок формування небажаних рефлекторних зв'язків. Він визнавав, що серед учнів на початку навчання можуть бути досить великі індивідуальні відмінності, викликані суто біологічними причинами. Однак у добре сформованому колективі, при правильно поставленому педагогічному впливі через певний час ці відмінності нівелюються.

Водночас, навіть у підручнику «Педологія» під редакцією О.С.Залужного визнавалось, що не всіх дітей можна виправити силами гетерогенного колективу. Бувають випадки, коли для невстигаючих дітей доводиться відкривати спеціальні класи (організовувати групи), куди відбирати невротиків та педагогічно занедбаних дітей. «У цих групах мають працювати кращі вчителі, їм надається краще приміщення, в них менше учнів (до 25 чоловік), вони забезпечуються сніданками. Наросвіта повинна уважно стежити за організацією таких груп по школах. Інспектор соцвиху має давати дозвіл на утворення таких груп тільки тоді, коли він матиме від педагога, лікаря і педолога об'єктивні показники того, що кожна дитина справді потребує допомоги у спеціальній групі для дітей, що відстають. Коли всім школам дати право безконтрольно відбирати дітей до груп відсталих, то це може призвести, як довела практика, до того, що школи в такі групи посылатимуть дітей не відсталих, а всіх, що їм заважають працювати в групах. Головною метою таких груп (класів) є нівелювання відставання дітей, яке мало бути подолане за один рік навчання. Далі діти повинні були продовжувати навчання в звичайних класах. Успіх роботи забезпечувала не тільки краща

організація навчання, але й створення гомогенного колективу, який ефективніше від гетерогенного міг впливати на кожного свого члена» [Див. «Педологія», 1933, с.302 -306].

Багато уваги методиці побудови впливу колективу на особу приділяв і професор КІНО та Київського медичного Інституту, директор Київського кабінету Індивідуальної педагогіки Адріан (Андріан) Володимирович Володимирський, який намагався з точки зору рефлексології проаналізувати педагогічний процес. При цьому він виходив із переконання, що вся поведінка людини визначається поєднанням успадкованих актів поведінки із впливом оточуючого середовища та набутого досвіду, створеного сполучними (сочетательными) рефлексами: «... рефлексологія вивчає орієнтувальні реакції (увага), репродуктивну діяльність (пам'ять) і складні процеси мозкової діяльності. Мовлення – це сполучний (сочетательный) рефлекс, думка – це загальмоване (заторможенное) мовлення...» [Владимирский, 1926, с.46].

Володимирський був переконаний, що вчителі все ще не перейшли з «психології» на «поведінку» тільки тому, що ніхто просто і дохідливо, на конкретних прикладах не показав їм дію рефлексів, не роз'яснив, що «учитель і учень – це два взаємовпливаючі організовані середовища різних потенціалів дій» [Там само, с.47]. Тому Адріан Володимирович і ставить перед собою завдання «продемонструвати механізм сполучних рефлексів, щоб звичайному практичному працівникові стало видно, що дійсно всі факти набутих властивостей в поведінці – це і получна надбудова на фундаменті природного рефлексу» [Владимирский, 1926, с.47]. Він вважав, що «слід розхитати уявлення про «хочу» і «не хочу», як про якийсь вирішальний фактор і довести, що і цей момент є похідним від впливу оточуючого середовища і попереднього досвіду» [Там само, с.47]. Для прикладу він обирає явище, яке надзвичайно часто у вустах учителів виступає причиною шкільної неуспішності дитини, а саме – дитячі лінощі. А.В.Володимирський писав: «...шкільні лінощі, зазвичай, уявляються педагогові чимось настільки зрозумілим і самодостатнім, що уже саме слово «ледар» нібито відразу визначає з чим ми маємо справу. Можу засвідчити, що під час моїх відвідань шкіл учительки, пропонуючи моїй увазі найбільш «важких» або незрозумілих дітей, не раз... переривали свій відбір зауваженнями:

«ну цього не варто, це просто ледар...» так ніби «ледарство» для педагога такий же зрозумілий факт, як додавання і віднімання» [Владимирский, 1926, с.52].

На думку А.В.Володимирського, дитячі лінощі належать до найскладніших психолого-педагогічних феноменів, які ще потребують прискіпливого вивчення. Він же зупиняється лише на певних моментах цього явища, які можуть слугувати ілюстрацією до дії сполучних рефлексів. А.В.Володимирський виділяє два типи лінощів – ті, що супроводжуються ознаками слабкості, і ті, що не супроводжуються жодними негативними соматичними проявами.

Лінощі першого роду (з соматичними проявами) є «природною захисною реакцією – уникнути неприємного подразника» [Владимирский, 1926, с.52]. Такі лінощі, які є зрозумілими і які навіть як лінощі не слід і визначати, будуть природними при наявності хворобливих явищ: втома, неврастєнічна нестійкість, період одужання, непосильне завдання і т.ін.

Важче розібратися з лінощами іншого порядку – лінощами, які по суті є «штучною або вихованою захисною реакцією». Щоб зрозуміти такий тип лінощів, треба повернутись до моменту їхнього виникнення та проаналізувати вплив оточення, що діяв на дитину на той момент. А.В.Володимирський описує яскравий приклад таких штучно сформованих лінощів: «Із запискою від завідуючого школи до мене приходить мати з хлопчиком; в записці сказано, що хлопчик лінується і його жодним чином не можна зацікавити шкільними заняттями. Мати, ознайомившись з запискою, із свого боку підтверджує написане: «Так, ви знаєте, таким він мабуть уже і народився, бо я прекрасно пам'ятаю, що уже у перший день, коли я почала його навчати він уже лінився: то у нього очі болять, то голова, потім плакати починає; сказати вам лікарю, рідкісний урок не кінчався, щоб він штурхана і не дістав» [Владимирский, 1926, с.52-53]. Аналізуючи цей випадок, А.В.Володимирський наголошує на тому, що у хлопчика закріпився штучно створений умовний рефлекс, який пов'язав заняття з болем очей (у дитини виявився астигматизм) і болем від материнських штурханів. Тепер уже будь-яка інтелектуальна робота пов'язувалась з болем, а тому, з метою уникнення неприємних відчуттів, дитина уникала їхньої причини – навчальних занять. Тому, щоб діти отримували задоволення від навчальної

діяльності, слід з перших днів навчання намагатись утворити такі сполучні рефлекси, які б закріплювали зв'язок між навчанням і приємними відчуттями. Для цього необхідно:

1. Шкільне навчання починати із легких, абсолютно доступних для дітей завдань. Коли зв'язок між інтелектуальним завданням і задоволенням закріпиться, то можна переходити до важких і дуже важких завдань: «Якщо ви сьогодні даєте дитині задачу, яка їй не під силу і вона не має змоги її вирішити, то дитина плаче і хвилюється, якщо це повториться завтра і ще раз, то знайте, що потім ви можете дати їй посильне завдання і вона зморщиться від гримаси – ви вже виховали в ній цей негативний потяг. Навпаки, якщо сьогодні, завтра і післязавтра, і ще не раз ви даєте їй посильні завдання, вирішення яких супроводжується живим виявом задоволення, то потім вже можна не боятися давати і важчі завдання, бо тут ви зустрінетесь з тим вихованим позитивним потягом, який змусить дитину зробити додаткове напруження без жодного протесту; чинячи так ви зумієте виховати в дитині любов до «важкого», що в усіх моментах життя дає...переваги» [Владимирский, 1926, с.53].

2. Змусити «ледарів» слухатись поклику вчителя можна так само легко, «як академік Павлов змушує складну залозу слухатись будь-якого поклику середовища, шляхом вторинної надбудови на природних проявах нових вихованих або умовних рефлексів» [Там само, с.53].

3. «Перші зустрічі дітей зі школою повинні бути дуже вдумливо організованими, без казенної сухості, без надмірної серйозності, а весело і радісно, тому вчителі перших груп повинні усвідомлювати свою відповідальність і хай ідуть туди найдосвідченіші і чуйні педагоги» [Там само, с.59].

4. Перша навчальна книжка має викликати захоплення дитини. В її підготовці має бути використаний найкращий папір, красивий, чіткий шрифт, прекрасні малюнки досвідчених художників, довершені та зрозумілі тексти [Див.: Владимирский, 1926, с.60].

Свій глибоко гуманістичний підхід до навчання і виховання дітей А.В.Володимирський обґрунтовував посиланнями на сухі розрахунки рефлексологічних постулатів, він ніби боявся виявити власну людяність, емоційність, яка чомусь вважалась ним зайвою у

визначенні наукових підходів до роботи з дітьми. Він наголошував на тому, що всі висловлені ним вимоги викликані зовсім не тим, що «якась ніжність до дітей говорить в нас, зовсім ні, – це, просто, холодний розрахунок, це вигідно, оскільки перші кроки, перші враження – їх забути неможливо...

Так само простий державний розрахунок диктує нам створювати для початкових шкіл найздоровішу і найсвітлішу обстановку: наші кращі будинки, наші кращі особняки віддамо дітям – хай перші враження будуть незабутніми (неизгладимыми) і на прийдешніх поколіннях відіб'ється це вдумливе марнотратство» [Владимирский, 1926, с. 60].

Педагогічні погляди А.В.Володимирського були неймовірно цікавим поєднанням глибокої поваги до індивідуальності дитини з переконаністю, що ця індивідуальність найкраще розквітає у колективі: «В нашій сучасній дійсності ставка на колектив є основою в будівництві нашого співжиття., а тому і в сучасному педагогічному процесі значення колективного виховання повинне займати домінуюче місце в культурі підростаючого покоління...» [Владимирский, «К динамике...», 1927, с.55]. Не розділяючи, а поєднуючи індивідуальне і колективне, Андріан Володимирович визначав колектив як «...динамічну організацію або узгодженість (согласованность) індивідуальних форм поведінки, за якої досягається максимум єдності та доцільності (целесообразности) в діяльності рецепторів, аналізаторів і ефекторів, коли кожний член колективу є ніби маленьким його кристалом, повторюючи всі риси і властивості всієї кристалічної маси; тільки в такому довершеному колективі випадає мотив індивідуальної волі, оскільки саме тут повністю втілюється принцип «Я – це все» і «Все – це Я» [Там само, с.55-56]. У такому колективі для неуспішності просто не залишається місця, бо неуспіх одного – це неуспіх усіх, і тому група зробить все від неї залежне, щоб допомогти відстаючому.

А.В.Володимирський бачив у колективі не підпорядкованість меншості більшості, а взаємозбагачення і взаєморозвиток непересічних індивідуальностей: «Слід пам'ятати, що 100%-ий колективіст є одночасно і яскраво вираженим індивідуальним типом, оскільки недосконалий той колектив, який знижує індивідуальні вияви. Так само цілком багата яскрава довершена індивідуальність зливається з колективом, бо не може бути

досконалої особистості там, де інтереси колективу були б їй чужі і суперечливі (противоречивые)» [Там само, с.56]. Сучасним педагогам, на думку Андріана Володимировича, дуже важко використовувати колектив у педагогічних цілях, вони не уміють правильно будувати потрібні зв'язки, вони не розуміють основних засад рефлексології, а тому на практиці зустрічаються діти, які «випадають» з колективу. З такими дітьми доцільно проводити індивідуальну роботу.

2.3. Значення розгрому педології для розвитку психологічних поглядів на причини та методи подолання шкільної навчальної неуспішності

Розквіт та ліквідація педології проходили в складних політичних умовах, коли наука почала сприйматися як зброя в ідеологічній боротьбі, а партійність науки стала єдиним «показником (выражением) її правильності» [Научн. Сессия., 1950, с.12]. Якщо ж якісь дослідження відхилялись від «лінії партії», то на їхніх творців неухильно чекали репресії, а вся наукова галузь могла підпасти під заборону.

Знищення педології не можна пов'язувати тільки з постановою 1936 року, оскільки ця постанова не починала, а завершувала наступ на будь-який психологічний пошук. Російські історики психології М.Г.Ярошевський (уродженець Херсона) та А.В.Петровський (уродженець Севастополя) слушно відзначали, що маніпулятивний підхід до психології з'явився ще на початку 20-х років XX століття, однак можливість наукового пошуку, наявність відносно вільно конкуруючих шкіл та напрямків зберігалась до 1929 року – доби «великого перелому», коли пресинг почав наростати з кожним днем і, врешті решт, переріс у відкритий терор підпорядкування науки політиці та фізичне знищення науковців [Петровський, 1988, 1991, 2007; Ярошевський, 1995; Богданчиков, 2008, 2000; Болотнікова, 2004; Курек, 2004].

Той спалах інтересу до психології, який почався ще в перші роки XX століття, не був відразу погашеним з приходом радянської влади. Майже до кінця 20-х років XX століття психологія (разом з породженою нею педологією) продовжувала активно розвиватись. Тиск марксистсько-ленінського вчення був швидше формальним, аніж реальним, до того ж, матеріалістичні погляди, намагання

перетворити психологію у точну науку і так підтримувались більшістю психологів. Ті, хто сповідував інші погляди, або емігрували, зі своєї чи не своєї волі (Лосський Микола Онуфрієвич, Зеньковський Василь Васильович, Франк Семен Людвигович), або витіснялися з наукового середовища (Челпанов Георгій Іванович, Введенський Олександр Іванович, Шпет Густав Густавович). Трагедія психології в цілому і педології зокрема почалася в кінці 20-х років. Тому «золотим віком» вітчизняної психології доцільніше вважати перші 30 років XX століття. Це тридцятиріччя створило міцний фундамент для поступового відродження психології, яке почалося з кінця 50-х років минулого століття.

Масоване гоніння на педологію та психологію розпочалося з доби «великого перелому». У передовій статті журналу «Естествознание и марксизм» за 1930, № 2-3 прямо стверджувалося, що успіхи побудови соціалізму викликають «скажений супротив класового ворога», що в «теорії також проявляється супротив ворожих пролетаріату класових сил». Виходячи з того, що «жодна теорія, особливо в умовах загострення класової боротьби не може бути вільною від політики», робиться висновок, який ставить історико-філософські розвідки В.Ф.Асмуса або вивчення реакцій К.М.Корнілова на одну дошку з «Шахтинською справою». «Ці та подібні ним збочення (извращения) в області теорії створюють ґрунт для використання «об'єктивної науки» з метою планового *шкідництва*» [Цит. за: Умрихин, 1991, с.137].

Найстрашніший удар пройшовся по українських педологах [Марочко, Хіллів, 2003; Хіллів, 1997; Сухомлинська, 2012; Шаповал, 1993; Даниленко, 1991], оскільки критика їхніх наукових поглядів часто поєднувалась зі звинуваченнями у націоналізмі. По-справжньому назвати те, що відбувалось, «критикою» важко, бо і ті, хто критикував, і ті, кого критикували, часто були друзями, колегами, багато в чому однокласниками і їм було важко зрозуміти саму суть провини звинувачуваних у всіх гріхах. Вони намагались опертися на «керівні» та «настановчі» виступи партійних керівників, але і тих зрозуміти було досить важко. Так, виступаючи на сесії українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІП) 17.02.1931 р., Микола Скрипник сказав буквально наступне: «Найважливіше явище на цілому терені

педагогічної науки є те, що було не на терені педагогічної науки, а що відбулося на пленумі ЦК ВКП (б) у грудні 1929 р... Найважливішим явищем нашої теоретичної марксистської педагогічної науки було те (де були відсутні всі теоретики, педагоги), що відбувалося на пленумі ЦК ВКП (б) у питанні про кадри, про виші, де в усьому обсягу було поставлено перше важливіше завдання проблеми кадрів і соціалістичної перебудови країни. По-друге... – це проблема виготовлення кадрів через непосредне об'єднання виробничої й теоретичної навчальної роботи. Ці проблеми поставила комуністична партія, робітничка класа... І треба констатувати, що під час постановки цієї проблеми наша теоретична, педагогічна думка, була відсутня» [Скрипник, 1931, с.25]. Чим же займалась, на думку М.Скрипника, у цей час педагогіка? Виявляється – жахливими речами: «Маркс якось говорив, що філософи ставлять своїм завданням пояснити те, що існує, а наше завдання є змінити те, що існує. І от поки наша педагогічна наука, в тому числі й марксистська, займалася спекулятивними міркуваннями на тему про те, що таке педагогіка, доти педагогіка не могла стати знаряддям зміни того, що існує» [Там само]. Зрозуміло, що після таких настанов, «дискусійна сесія українського науково-дослідного інституту педагогіки відбулася під знаком глибокої критики і самокритики всіх основних принципів засад, на яких базувалась теоретична і практична робота в галузі педагогіки...» [Григор'єв, 1931, с.30]. Провідні українські педологи звинувачувались у тому, що «замість покласти в основу настанови партії в галузі виховання та освіти, педагогічні висловлювання Маркса і Леніна, замість застосувати зразки марксистської педагогіки (промова Леніна на III з'їзді РЛКСМ та ін.), замість шукати розв'язання теоретичних проблем педагогіки лінією ухвал партії (...), теоретична думка шукала розв'язання наукових проблем педагогіки в природничих науках, зокрема в рефлексології» [За марксо-ленінську, 1931, с.34].

Зрозуміти, що сталося далі, досить важко. Навряд чи щось до кінця розуміли і самі учасники тих подій. Логіки в переслідуваннях не було жодної, і така алогічність, непередбачуваність творила жахливий фон «великого терору», породжувала відчуття безпомічності, нездатності до протидії. Неможливо протистояти явищу, що не має системи. В Україні у найвиразніший формі

реалізувалися ознаки кінця світу, пророковані ще в Євангелії: «...10. І тоді спокусяться вельми багато і один одного будуть зраджувати і зненавидять один одного; ...12. І через безмір злочинів у багатьох охолоне любов; ... 40. Тоді будуть двоє на полі: один візьметься, а другий залишиться. ...41. Двоє будуть молоти на жорнах: одна візьметься, а друга залишиться» [Євангеліє від Матфія: 24]. Створювалось середовище, у якому всі звинувачували всіх. Ніхто не відчував себе захищеним. Коли не могли знайти помилок у наукових поглядах, легко приписували опонентові український буржуазний націоналізм. Більшість із тих, хто вижив у тій страшній м'ясорубці, відійшли від вирішення психолого-педагогічних проблем, зосередившись на безпечніших питаннях (хай і дуже важливих). Так І.П.Соколянський, який двічі заарештовувався за звинуваченням в українському націоналізмі⁴¹, вийшовши після другого арешту «в умовах..., коли наукова діяльність, творчий науковий пошук в Україні завмерли, ... у 1938р. приймає запрошення Науково-дослідного інституту спеціальних шкіл і дитячих будинків Наркомосу РРФСР (м. Москва). Там він працює до кінця свого життя (1960) як керівник відділу та директор Загорської спеціальної школи-інтернату для сліпоглухонімих дітей» [Сухомлинська, 2005, с.301]. У листі до О.М.Мізерницького, який збирався із заслання повернутись на батьківщину, І.П.Соколянський писав у 1947 р.: «На Україну не раджу повертатись за жодних умов. Досить, об'їлись ми цієї самої України. Пісні малоросійські можна співати і за межами Малоросії, а малоросійські борщі і ковбаси на півночі не гірші за південні; от і все» [Хіллів, 1997, с.20].

Характеризуючи те, що відбувалося в Україні, Гьотц Хіллів та Василь Марочко підкреслюють: «Масовий терор в Україні відбувався за принципом «розверстки», а механізм його реалізації нагадував саме ядерну ланцюгову реакцію, яка розщеплювала і знекровлювала цілі наукові школи, покоління і соціально-професійні групи освітян та педагогів. Гільйотина карально-репресивного механізму була запущена весною 1930 р. – коли

⁴¹ За деякими даними [Сухомлинська, 2005 с.301, Хіллів, 1997, с.15] за Соколянського заступив О.М.Горький, який високо оцінював його роботу зі сліпоглухонімими дітьми.

почали цілеспрямовано винищувати інтелігенцію за її політичні переконання та культурологічні уподобання, а в наступні роки вона набула ознак соціальної катастрофи» [Марочко, Хіллів, 2003, с.11-12].

Постанова «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів» декларувала підняття ролі педагогіки, яка нібито страждала через засилля педології. «Однак, перемігши педологію, педагогіка отримала «піррову перемогу». Вона не змогла скористатися отриманими правами. Чи не в «педологобоязні» ховається одна із причин звинувачень педагогіки...в її «бездітності», в тенденції бачити в дитині, всього лише точку прикладання сил, чи то хлопчика, чи то дівчинку, а не думаючи, радіючи і страждаючи людину, особистість, яка розвивається, з якою слід співробітничати, а не тільки лише повчати, вимагати і муштрувати? Педагогіка, покінчивши з педологією, виплеснула разом з «педологічною водою» і дитину, котрою та, коли погано, а коли і добре, але цілеспрямовано почала займатись!» [Петровский, Ярошевский, 1996, с.173]. На виправдання педагогіки та педагогів можна лише сказати, що в Україні репресії жорстко пройшлись не лише по педології, але й педагогіці. В одній лише Черкаській області⁴² за роки «великого терору» було репресовано, як мінімум, 739 педагогів. Із них 354 було розстріляно, 7 померли під час слідства, 350 отримали різні терміни ув'язнення (найчастіше 10 років), 15 відбулися м'якшими покараннями – від шести місяців тюрми до умовних термінів. Долю частини арештованих відслідкувати за документами дослідникам не вдалося [«Освітня Черкащини...», 2009; «Репресовані освітяни...», 2008].

Водночас справжні дива почалися в практиці роботи шкіл: рівень знань учнів зростав просто неймовірними темпами, а кількість помилок у зошитах танула просто на очах. Тогочасні педагогічні журнали були переповнені обливанням бруду одних, биттям в груди і каяттям інших та переможними реляціями із фронтів боротьби за нові й нові здобутки народної освіти. До яких тільки маневрів не вдавалися бідні перелякані вчителі, щоб ці здобутки не просто радували, а вражали. І чого не зробиш, коли від тебе вимагають «У наступному, 1935/36 році...забезпечити рішучу

⁴² Знайти матеріалі по Україні в цілому, на жаль, не вдалося.

перемогу над «корінною хобою», до якої належить і недостатній ще рівень грамотності учнів» [Чавдаров, Барчук, 1935, с.38]. Тут уже було не до виправдань власної безпомічності і не до невротичних розладів. Люди відчували не особистісну тривогу, а звичайний страх. І він охоплював не тільки рядових учителів, а й працівників Народного комісаріату освіти. Так представляючи дані свого вибіркового обстеження успішності шкіл за I квартал 1934 року, НКО УСРР подав таблицю, в якій фіксувався процент учнів, які НЕ зробили ті чи інші помилки у контрольній роботі. Виглядало це, якщо відволіктися від історичних обставин, навіть досить комічно:

«Процент учнів IV класу, що не роблять орфографічних помилок» (таблиця наводиться у скороченому вигляді) [Тер-Гевондян, 1935, с.10].

Помилки на вживання	XI – 32 р.	XII – 33	V – 34
ї...	81	90	90
апостроф	75	64	91
ський	54	78	86
ться	73	86	91
шся	34	78	96
ння	-	79	96

У цій таблиці є кілька цікавинок. По-перше, звичайно, її форма – якщо аналізуються помилки, то саме відсоток помилкових написань мав би фігурувати у таблиці. Та відсоток помилок – це відсоток недоліків роботи школи, а говорити про недоліки, коли від тебе вимагають кардинального перелому у справі навчання – просто необачно. По-друге, крива зростання успіхів стосовно окремих помилок – так помилки в передачі подовжених приголосних у 1932 році допустили абсолютно всі діти, що писали диктант, а уже в наступному – лише 21%, у 1934 – взагалі нікчемні 4%. Слід відзначити, що помилки у передачі подовжених та подвоєних приголосних належать до традиційних, оскільки в українській мові немає опозиції за довготою, а тому україномовні діти погано визначають місця подовження. Навіть в поезії постійно

римуються подовжені та неподовжені кінцівки слів: каміння-пісня, гіллях-шлях і т. п.⁴³. Тому помилки у подовжених приголосних відбивають особливості будови мови і їхнє тріумфальне подолання за три роки просто нереальне. Яким чином досягалися ці чудеса боротьби з неграмотністю, показав С.Ю.Дитюк (у 1936 р. заступник Наркому освіти), який навів такі вражаючі факти: «Викладач та директор Нікопольської 1-ї школи цілком свідомо лишили не виправленими в диктантах 10-го класу силу помилок (в середньому до 10 на учня) і показали задовільний стан; після перевірки виявилось, що лише 5 учнів на клас заслуговують оцінки «посередньо», решта написали на «погано» і «дуже погано». У ряді шкіл була виявлена переоцінка знань учнів, порушення встановлених НКО критеріїв оцінки. Так, наприклад, диктант з 12-15 помилками оцінювався на «посередньо», так само оцінювався твір з 41 помилкою» [Дитюк, 1936, с.28]. Пояснити такі відчайдушні спроби вчителів приховати справжній стан з успішністю їхніх вихованців можна лише зрозумівши, що під загрозою опинився уже зовсім не внутрішній спокій і навіть не їхня професійна компетенція. У тій ситуації, що складалась в Україні мова могла йти про збереження власного життя. І про те, що це не перебільшення, свідчить хоча б аналіз таких, як сказано «буржуазно-націоналістичних викрутасів» у програмах, які не можна інакше «тлумачити, як ... запровадження націоналістичних елементів в програмах, для того, щоб відірвати українську мову якомога більше від російської, як намагання встановити перегородочки поміж українським та російським пролетаріатом» [Г.Богданський, 1933, с.25]. Що ж викликало такі важкі звинувачення із далекосяжними політичними наслідками? В це важко повірити, але звичайнісеньке пояснення правил читання загальнонавчаних слів, в яких написання розходиться з вимовою: «змагаєшся (читай – змагаєсься), змагається (читай – змагаєсьця), книжці (читай – книзьці), п’ятирічці (читай – п’ятиріцьці), квітчастий (читай – квіччастий), коротший (читай – короччий)...» [Там само]. Як бачимо – жодної крамоли. Але автор

⁴³ Більше див.: Кондратенко Л.О. Фонологічні характеристики кількісного складу суфіксальних морфем іменників української мови /Л.О.Кондратенко// Лексична і граматична деривація в українській мові. – К., 1983. – С. 25-29.

крамолу знаходить і ще яку! «Що це має спільного з правописом? Ця настанова, як читати, втілюється до програми для того, щоб вимову, що є властивою для певних шарів українського населення, хуторянську вимову прищепити цілому новому поколінню пролетаріату України для того, щоб відгородити його від російського пролетаріату» [Там само]. А висновок – такі програми і спроба реалізувати їх у шкільному навчанні – пряме шкідництво.

Аналіз тогочасних вітчизняних педагогічних журналів свідчить, що педагогічний пошук, як такий, практично зупинився – його повністю замінив пошук ворогів. А.В.Петровський слушно зазначає, що: «Розгром педології практично знищив (свел на нет) права психологів «заглядати в душу дитини». Будь-яка справа такого роду трактувалась як реставрація педології і підлягала суворому засудженню» [Петровский, 2007, с.42-43]. Навіть перемога у страшній війні не призвела до покращання ситуації в психології: «Друга хвиля репресування психології прийшлася на кінець 40-х – початок 50-х років: боротьба з «безродним космополітизмом» (погромні виступи проти С.Л.Рубінштейна, М.М.Рубінштейна та ін.), спроба витіснення психології та заміна її в наукових та навчальних установах фізіологією вищої нервової діяльності. В результаті протягом 30-35 років у психології склалась своєрідна тактика виживання, яка враховувала систематичний характер репресій і багато в чому визначалась очікуванням нових переслідувань. Разом з тим, психологія намагалась використувати у марксистському вченні те, що могло слугувати прикриттям конкретних досліджень...» [Петровский, Ярошевский, 1996, с.157-158]. Лише з кінця 50-х років психологи дуже повільно і обережено почали повертатися до психологічних проблем шкільного навчання взагалі та питання подолання неуспішності зокрема.

2.4. Педагогічний та психолого-педагогічний періоди боротьби з навчальною неуспішністю

2.4.1. Зміни в методиці викладання предметів як дієвий засіб підвищення ефективності навчання

Розгром педології, павловська сесія⁴⁴ надовго знеохотили психологів займатися питаннями шкільної неуспішності.⁴⁵ Однак сама проблема нікуди не ділась, а воєнне лихоліття, важкі повоєнні роки сприяли збільшенню в школах кількості дітей, які не могли в потрібному обсязі засвоїти програмний матеріал⁴⁶. У 1949 році кореспондент «Учительської газети» відвідав Одеську область. У його звіті наводились вражаючі факти: «У Жовтнянській початковій школі Іванівського району всього 16 учнів. У другому півріччі 9 із них не встигали... В Новогригорівській школі на 57 учнів припадає 11 другорічників...» [Цит. за: «Острова утопии», 2015]. В 1952 році заступник міністра освіти УРСР Дудник П.Т. зазначав: «В результаті серйозних недоліків в організації навчально-виховного процесу ми маємо значне число другорічників у школах республіки. Кількість школярів, яким навесні 1952 року призначено повторні екзамени або залишено на

⁴⁴ Павловською сесією прийнято називати спільну сесію Академії наук СРСР та Академії медичних наук СРСР, яка проходила в Москві з 28 по 4 липня 1950 року, та об'єднане засідання розширеної президії Академії медичних наук СРСР і Пленуму правління Всесоюзного товариства невропатологів та психіатрів, яке проходило з 11 по 15 жовтня 1951 року. «Здійснюване з 1950 р. директивним шляхом розповсюдження павлівської теорії поставило в надзвичайно складне становище не тільки фізіологічну, але й психологічну науку. Остання мала тепер (звичайно, всупереч точці зору І.П.Павлова) фізіологізуватися, до того ж насильницьки. Виникла реальна небезпека повної заміни психології, фізіологією вищої нервової діяльності...» [«К 40-летию «Павловской» сессии...», 1990, с.140]]. Результатом сесії (чи сесій) «стало те що... на кілька десятиріч було перервано розвиток генетики, фізіології, психології, психіатрії» [Савенко, 2011, с.5].

⁴⁵ Звичайно, зовсім відвернутись від питань школи психологи не могли, а тому і в цей складний час проводились чудові дослідження, прикладом яких є зокрема роботи Л.І.Божович та Л.С.Славіної. Однак вирішення досліджуваних явищ подавалось переважно у суто педагогічному, а не психологічному ключі.

⁴⁶ Слід враховувати і те, що у багатьох дітей, що пережили війну, міг розвинути посттравматичний стресовий розлад, одним із проявів якого є зниження когнітивних здатностей, погіршення пам'яті, уваги, розвиток гіперактивності.

другий рік, становить 10 процентів до загального числа учнів» [Дудник, 1952, с.11].

Україна була далеко не винятком у цьому прикрому явищі. Так, за свідченням зав. Липецьким обласним відділом народної освіти РРФСР І.А.Пономарева, в середині 50-х років ХХ століття в Липецькій області шоста частина учнів залишалась на другий рік, багато хто кидав школу, не закінчивши навіть семирічного навчання. Проведені в 1957 році контрольні роботи показали, що майже половина учнів V – VII класів незадовільно засвоїла програму з російської мови та математики. Щоб приховати таке становище, вчителі масово завищували оцінки [Див.: Пономарев, 1963, с.41-42]. Яскравим показником рівня гостроти ситуації було те, що в перше повоєнне десятиріччя громадськість хвилювало насамперед «другорічництво», а не навчальна неуспішність як така. Так навіть у Великій Радянській Енциклопедії [2-е видання, 9 том, 1951 рік] було вміщено статтю М.О.Данилова «Другорічництво», а от стаття «Шкільна неуспішність» або просто «Неуспішність» так і не з'явилась. Такий стан вимагав змін і джерелом таких змін було призначено педагогічний досвід кращих учителів: «Цінність цього досвіду, зазначав заступник міністра освіти РРФСР М.П.Кашин, полягає насамперед у тому, що послідовно і широко здійснений, він дає єдине правильне, кардинальне рішення проблеми другорічництва – через удосконалення навчального процесу» [Кашин, 1963, с.4]. Для поширення досвіду учителів з 1949 року центральні та місцеві органи освіти почали видавати книги і брошури, які містили статті із досвіду. Постійно друкувались такі матеріали в журналах «Советская педагогіка» та «Радянська школа» В журналі «Радянська школа» була навіть спеціальна рубрика – «Педагогічний досвід». Потроху з'являлось переконання, що для подолання проблеми неуспішності потрібно вносити зміни в сам процес навчання, видозмінювати старі та розробляти нові його методи і прийоми.⁴⁷ Яскравим прикладом цього нового

⁴⁷ Відразу після війни (1946 р.) О.М.Леонтьєв окреслив ті рамки, в яких психологія повинна (а по-суті, в яких вона більш-менш безпечно може) взаємодіяти зі школою: «... головна увага педагогічної психології переноситься на вивчення педагогічного досвіду нашої школи... Цим педагогічне дослідження сходиться (зближається) з дослідженням педагогічним, узагальнюючи в психологічному розрізі практику виховання і навчання... Конкретне психологічне вивчення окремих видів учбової

підходу стало запровадження так званого Липецького досвіду, фактичним автором якого був Костянтин Олександрович Москаленко, який запропонував повністю перебудувати структуру уроку. Розроблені ним методи широко запроваджувались в практику роботи шкіл по всьому Радянському Союзу, частина з них використовуються педагогами і зараз.

Липецький досвід започаткував рух новаторів, який, з одного боку, довів, що подолати неуспішність можливо, а з другого – показав, що навіть найкращі педагогічні методи самі по собі майже не впливають на цей процес (Докладніше про новаторів говоритиметься нижче).

Уже з середини 50-х років починають з'являтися статті, в яких педагоги закликають психологів звернути більшу увагу на проблеми школи: «В роботі педагогів і психологів ... потрібен тісний контакт. Не можна підтримувати тенденцію психологів до відчуження від педагогіки, що загалом виявляється в прагненні ... обговорювати «свої» роботи без участі педагогів... Як неможливий успіх у дослідженнях з теорії навчання і виховання без спирання на психологію, так, в свою чергу, будуть побудовані на піску і всякі психологічні дослідження тих або інших педагогічних питань без знання дидактики, теорії виховання, відповідних методик» [Чавдаров, Грищенко, 1956, с.19]. Г.С.Костюк у своїй статті-відповіді на зауваження С.Х.Чавдарова та М.М.Грищенка не погодився із звинуваченням психологів у «відчуженні», швидше це самі педагоги не дуже хочуть знайомитись із психологічними наробками, однак визнав, що «психологія ще відстає від вимог життя», «роль психології має виявитись, передусім, у підвищенні продуктивності шкільного навчання» [Костюк, 1956, с.21]. Водночас Григорій Силович так розтлумачив цю роль, що педагоги навряд чи могли б використати результати досліджень психологів у своїй безпосередній роботі: «Завдання психологів полягає в тому, щоб виявити, які конкретні системи зв'язків першої і другої сигнальної системи повинні бути сформовані в учнів, які ланки в їх розумовій діяльності мають бути вироблені для того, щоб вони під

діяльності (учебной деятельности) дитини стало тим ґрунтом, на якому могли успішно розвиватися також і психологічні дослідження, які присвячені більш загальним педагогічним проблемам. Такими проблемами, наприклад, є проблема формалізму знань учнів, особливо ж психологічні проблеми виховання» [Леонтьєв, 1946, с.28].

керівництвом учителя успішно переборювали труднощі» [Костюк, 1956, с.23]. Ставлячи перед психологами, результати вирішення яких не могли бути безпосередньо впровадженими в роботу шкіл, Г.С.Костюк, можливо, хотів уберегти психологів від тих звинувачень, які стали причиною розгрому педології. Однак реалії школи, наукове обґрунтування нових методів навчання, які пропонувались новаторами, вимагали безпосередньої участі психологів.

Знаком офіційного повернення психології до проблем, пов'язаних із шкільним навчанням, стала поява у 1959 р. статті О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна «Реформа школи і задачі психології». Автори статті наголошували, що наукова робота дитячих психологів має зазнати корінної зміни: «Психолог має бути не гостем і спостерігачем у школі, а активним учасником педагогічного процесу, треба, щоб психолог не тільки розумів, яким має бути цей процес, але й умів практично його вести» [Леонтьев, Гальперин, Эльконин, 1959, с.22]. З одного боку, така установка наближала академічну науку до потреб практики, але з другого в такому розумінні була невизначеність мети роботи психолога в школі. Це прекрасно розумів Г.С.Костюк, який, навіть після появи статті О.М.Леонтьєва, П.Я.Гальперіна, Д.Б.Ельконіна, обережно ставився до завдання брати безпосередню участь у педагогічному процесі, обмежуючи завдання психології розробкою теоретичних проблем навчання і виховання: «Центральною, найактуальнішою проблемою психології є проблема всебічного розвитку підростаючої особистості в процесі навчання і праці... розробка проблеми розумового розвитку повинна включати передусім вивчення питань, що стосуються психологічних основ навчання, психологічного обґрунтування шляхів практичної перебудови школи на основі поєднання навчальної діяльності учнів, їх участі в продуктивній праці... Потрібно продовжити дальшу розробку психологічних основ удосконалення методів навчання» [Костюк, 1959, с.79].

З часом психологи все частіше, хоча і дуже обережно, починають звертатися до проблем тією чи іншою мірою, пов'язаних з навчанням та вихованням відстаючих у навчанні дітей. Завдання пропедевтики та подолання невідставання у тій чи іншій формі висвітлюються в роботах Л.В.Занкова, В.В.Давидова, П.Я.Гальперіна, Н.О.Менчинської, Д.М.Богоявленського, Л.С.Сла-

віної та багатьох інших. В УРСР плідно працюють над психологічними основами ефективного навчання і виховання, а відтак і способами уникнення відставання в школі – І.О.Синиця, Ю.І.Машбиць, Т.В.Косма, Б.Ф.Басєв, О.В.Скрипченко.

У своїх дослідженнях психологи зосереджуються на причинах та особливостях навчальних труднощів дітей, впливу типу та методів навчання на якість засвоєння матеріалу, важливості індивідуального підходу, ролі вчителя у долі невстигаючої дитини; пропонувались різні шляхи подолання відставання. Основна ж увага звертається на удосконалення педагогічних методів роботи з відстаючими дітьми. У 60-90-х роках минулого століття з'явились вражаючі приклади роботи так званих «новаторів», яким вдавалось досягти повної успішності дітей у своїх класах, а також побудована на суто психологічних уявленнях про причини неуспішності педагогічна теорія Василя Олександровича Сухомлинського та спроба вдруге (після експериментів початку ХХ століття) провести корекцію неуспішності за допомогою так званого «диференційованого навчання».

2.4.2. Василь Олександрович Сухомлинський про причини шкільної неуспішності та методи боротьби з нею

В.О.Сухомлинського завжди турбували неуспішні учні. Вони здавалися йому найнещаснішими у школі. Найнедоленими. Неуспішність сприймалась ним як величезна дитяча трагедія, в якій винні виключно дорослі. Про що б він не писав, яких би питань не торкався – завжди виокремлював роботу вчителя з так званими «важкими» дітьми, бо був до глибини душі переконаний, що «нормальна людина не може не встигати. ...немає дітей нездібних, бездарних, лінивих» [Сухомлинський, 1976, т.4, с. 34].

Однак, як це не дивно, дослідники його спадщини порівняно мало звертали уваги на цей аспект його творчості. Так, є дисертація, захищена ще в 1981 р. В.Є.Свиридовим «Проблема попередження неуспішності школярів в педагогічній спадщині В.А.Сухомлинського», так, є окремі дослідження, присвячені різним сторонам роботи з невстигаючими дітьми, такими як пропедевтичній спільній діяльності школи і сім'ї (Антонець М., 1993, 2008; Сухорукова, 1987), розвитку мислення (Безлюдна, 1988; Бондаренко, 1999; Мухін, 1994; Скрипник, 1998), диференціації та індивідуалізації в навчанні (Волошина, 2001; Мухін, 1991; Степа-

нова, 1993; Березівська, 2010; Дічек, 2014), особливостям засвоєння знань «важкими» дітьми (Кравець 2001; Кушова, Волкова, 1988; Березівська, 2014); значенню сприятливої атмосфери для навчання і розвитку (Алексєєнко, 2012; Башинська, 2008; Богуславський, 1987, 2008; Розенберг, 1993; Волошина, 2001). Цілісне ж вивчення створеної Василем Олександровичем системи з попередження та подолання шкільної неуспішності ще попереду. Навіть побіжний погляд на дослідження його спадщини в царині роботи з «важкими» дітьми показує, що окремі напрямки висвітлені дуже нерівномірно. Найповніше представлена пропедевтична робота з майбутніми школярами та розвиток мислення дітей, трохи менше методика подолання окремих навчальних вад. Однак практично поза увагою дослідників залишилась дуже важлива для розуміння всієї педагогічної філософії Василя Олександровича проблема психологічних чинників шкільної неуспішності, тих, прихованих в глибинах людської особистості механізмів, які породжують нездатність дитини переборювати об'єктивні навчальні труднощі.

В.О.Сухомлинський дуже пильно придивлявся до своїх вихованців: «Протягом багатьох років я спостерігав на уроках за розумовою працею одних і тих самих школярів... Я йшов на уроки з запитанням, що означає здібність дитини до успішного оволодіння знаннями? Чим пояснюється здібність висока, знижена і зовсім недостатня. Чому один учень швидко усвідомлює, запам'ятовує, буквально схоплює матеріал, а іншому все це непосильне?» [Сухомлинський, 1976, т.4, с.422]. «Намагаючись зрозуміти причини відхилень, я вивчав спадковість, побут, харчування, духовне життя дітей більше ніж у двох тисячах сімей» [Сухомлинський, 1976, т.5, с.587].

Прискіпливе вивчення дитячих доль привело педагога до переконання, що об'єктивні фізіологічні порушення розвитку не можуть бути самі по собі причинами шкільних невдач. Так, звичайно, важкі хвороби, що негативно впливають на загальний (у тому числі й розумовий) розвиток дитини, достатньо часто зустрічаються в особистісних історіях невстигаючих дітей. Однак для того, щоб дитина не змогла подолати труднощі, які обов'язково зустрічаються на шляху оволодіння знаннями, фізіологічні вади розвитку повинні бути значно посилені суто психологічним за своєю природою, негативним впливом оточення на дитину. Такий вплив особливо руйнівню діє в дошкільному та молодшому

шкільному віці: «Батьки і вихователі дошкільника і молодшого школяра мають справу з найтоншим, найчутливішим, найніжнішим, що є в природі – з дитячим мозком і якщо дитина стає важкою, якщо все, що посилює іншим людям, їй непосильне, то це означає, що в дитинстві вона не дістала для свого розвитку від людей, які її оточують, того, що повинна була дістати. Важкою дитина стає саме в цьому віці – від року до семи-восьми років» [Сухомлинський, 1976, т.4, с.515]. У дошкільному віці основну вину за майбутні навчальні проблеми дитини Василь Олександрович покладав на сім'ю, а в молодшому шкільному віці – на школу і сім'ю. Зупинимось спочатку на колі тих прикрих сімейних явищ, які, на думку Сухомлинського, посилюють навчальну неспроможність дитини. До головних із них Василь Олександрович відносив наступні :

1. Нездоров'я когось із членів сім'ї.
2. Алкоголізм батьків.
3. Обмеженість, убогість інтелектуального життя.
4. Убогість емоційного життя сім'ї.
5. Відсутність повноцінного материнського виховання.
6. Відсутність достатнього емоційного контакту між матір'ю

і дитиною.

Яким же чином названі фактори можуть негативно позначатися на навчальних спроможностях дитини? У багатьох творах В.А.Сухомлинського зустрічаються яскраві історії життя «проблемних» дітей, які можуть бути чудовими ілюстраціями руйнівного впливу на дитину негативних чинників. Так важка хвороба когось із близьких стає для вразливої дитини настільки сильним емоційним переживанням, що вона перестає бути спроможною сприймати будь-який навчальний матеріал. Алкоголізм у родині розглядається педагогом як фактор того, що може змусити дитину замкнутися в своєму горі, втратити зв'язок із шкільним колективом, штовхнути до девіантної поведінки.

Убогість, обмеженість інтелектуального життя, на думку В.О.Сухомлинського, може справляти подвійний негативний вплив на дитину. З одного боку, така атмосфера штучно звужує можливості ментального розвитку, стримує природжений інтелектуальний потенціал малюка, а з другого – формує психологічне несприйняття розумової роботи, неготовність дитини

до ментальних зусиль, нехить до вирішення інтелектуальних проблем.

Загальне зниження емоційного фону в родині не дає розвинути здатності до чуттєвого сприйняття світу, яке, на думку Василя Олександровича, є найнеобхіднішою умовою як повноцінного розумового розвитку, так і гарантією навчальної спроможності маленького учня: «Для дитини кінцева мета оволодіння знаннями не може бути головним стимулом її розумових зусиль, як у дорослого. Джерело бажання вчитися – в самому характері дитячої розумової праці, в емоційному забарвленні думки, в інтелектуальних переживаннях. Якщо це джерело виснажить, ніякими прийомами не примусити дитину сидіти за книжкою». [Сухомлинський, 1976, т.2, с.68]. Дитина, що зросла в емоційно збідненому середовищі, виявляється нездатною до зацікавленого сприйняття світу, здивування, яке і породжує бажання дізнатися, навчитися, розкрити таємниці невідомого. Якщо в дошкільному віці дитина виявляється позбавленою душевного спілкування з батьками, які підтримують і надихають її потяг до пізнання світу, то вона може зрости емоційно глухою, не здатною усвідомити ні порухи людської душі, ні закономірності навчального пізнання світу. В книзі «Павлиська середня школа» Василь Олександрович описав трагічну історію Петрика, який волею обставин виявився позбавлений у ранньому дитинстві найважливішого розвиваючого впливу – спілкування з батьками. Петрик був дитиною хороших працівників, щирих, добрих людей, які просто були надмірно зайняті на роботі. Вони щиро вважали, що дитині достатньо того, що вона нагодована і доглянута. Хлопчик залишався наодинці зі світом під наглядом старенької, глухої бабусі, яка задовольняла всі його матеріальні потреби і не могла задовольнити жодної пізнавальної. Ніхто не давав відповіді на його запитання, ніхто не підштовхував до відкриттів, ніхто не вводив у світ людських стосунків. Петрик навчився лише фіксувати явища дійсності, бачити і не помічати, використовувати і не думати, діяти і не відчувати. Позбавлений емоційного контакту з батьками, він зріс жорсткою дитиною, яка не розуміла і не відчувала болю людей. Відсутність ментальної взаємодії з дорослими призвела до втрати когнітивного потенціалу, що й стало причиною тотальної шкільної неспроможності дитини.

Неодноразово підкреслював видатний педагог надзвичайну роль правильного материнського виховання. В гармонійних стосунках матері з дитиною формується спроможність дитини переборювати труднощі, долати перешкоди. Впевненість дитини в любові своїх найдорожчих людей – батька і матері – формує стійкість в переборюванні труднощів, здатність адекватно реагувати на виклики шкільного життя. Водночас Василь Олександрович застерігав від надмірного захоплення власною дитиною, всепрощення і поблажливого ставлення до будь-яких негідних вчинків. Якщо дитина зникає до того, що мати чи батько завжди захищатимуть її, що вони неодмінно знайдуть аргументи на її виправдання, то, поряд з викривленнями в моральному розвитку, у неї може розвинутих внутрішня споживацька спрямованість, переконаність у непотрібності жодних зусиль для досягнення певної мети. Навчання – важка праця і одним із дієвих стимулів до неї виступає бажання принести радість дорогій тобі людині. «Коли маленька людина по-справжньому любить іншу людину – матір, батька, бабусю, дідуся, брата, сестру? – запитував Василь Олександрович. І сам тут же давав відповідь – коли вона щось зробила для них, у щось вклала свою душу» [Сухомлинський, 1976, т.4, с.547]. Самозакоханий егоїст не здатний на зусилля заради іншого. У такої дитини втрачається один із найсильніших стимулів до навчання – бажання принести задоволення дорогим для неї людям.

Головним психологічним стимулом пізнавальної діяльності дитини для В.О.Сухомлинського завжди виступав інтерес до навчання. Він був переконаний, що якщо вчитель зможе розвинути і постійно підтримувати в дітей почуття задоволення навчанням, то раніше чи пізніше у дитини виникне і утвердиться певний емоційний стан, який він охарактеризував як «пристрасне бажання вчитися» [Сухомлинський, 1976, т.5, с.7]. Шкільна неуспішність є наслідком порушення або відсутності в учня цього специфічного стану. Василь Олександрович підкреслював, що якими б складними не були життєві обставини дитини, які б навчальні проблеми у неї не виникали, якщо в школі в неї з'являється цей емоційний стан, то з часом найважче відставання може бути ефективно подолане. Водночас, якщо школа сприймається дитиною негативно, якщо у неї не склалися позитивно емоційно забарвлені стосунки з вчителем і однокласниками, то навіть при наявності найкращих

інтелектуальних можливостей дитина може з часом перетворитись у хронічно невстигаючого, «важкого учня». Досягнення душевної рівноваги у вихованців є одним з основних завдань, які стоять перед учителями початкових класів. Якщо ж досягти її не вдається, то дитина може підпадати під згубний вплив кількох, характерних для класу з недостатнім позитивним емоційним фоном, явищ.

До найбільш травмічних з них, здатних практично повністю блокувати навчальні можливості дітей, Василь Олександрович відносив страх школи, психологічне несприйняття учителем учня, відсутність віри вчителя в потенційні можливості дитини, байдужість дорослих до навчальних успіхів дітей.

Страх школи спричиняє справді руйнівний вплив на психіку дитини вже на перших, найважливіших етапах її навчальної діяльності. «Є діти, – писав В.О.Сухомлинський, – які відзначаються надзвичайною збудливістю, їх збуджує шкільна суєта – біганина, шум, крик, особливо дратує крик учителя, навіть коли учитель кричить не на неї, боязку дитину, а на кого-небудь у класі. Від крику учень буквально ціпеніє, дерев'яніє. Страх настільки сковує дитину, що вона не чує навіть власного імені; мова вчителя втрачає для неї смисл, вона не може зрозуміти про що той говорить. Буває, що 15-20 хвилин уроку випадають із свідомості учня. Він продовжує механічно робити те, що робив до того часу, коли страх оглушив, приголомшив його свідомість. Вчитель не розуміє у чому справа. І ось Вітя поступово дістає репутацію неухважного, некмітливого. Час від часу крик учителя адресується безпосередньо йому. Якби вчитель знав, що в ті хвилини, коли він наближається до парти, у хлопчика тремтять ноги...» [Сухомлинський, 1976, т.4, с.494]. З часом дитина вживається в шкільну ситуацію, зникає до крику на свою і не свою адресу. Та травма, нанесена в перші місяці шкільного життя, може залишатися впродовж усіх років навчання.

Не менш травмуючий вплив на дитину, ніж страх школи, спричиняє й невіра вчителя в потенційні можливості школяра, нехтіть до нього. Хоча невіра й нехтіть найчастіше зустрічаються в парі, більше того, як правило, нехтіть раніше чи пізніше, обов'язково породить невіру в сили і можливості дитини, за своїм травмуючим впливом вони дещо різні. Невіра, попри її сильний травмуючий вплив, є дещо меншим злом ніж нехтіть. Невіра не дає можливості дитині повністю проявити свій прихований потенціал.

Учитель, навіть не усвідомлюючи цього, день-у-день «пригашує» дитячу надію на шкільний успіх. Але коли невіра не поєднується з нехиттю, вона не руйнує особистість у цілому. Дитина усвідомлює себе дещо гіршою за інших, але не нікчемою, без жодних шансів на краще майбутнє. І чим безнадійніше, безрадісніше самовідчуття сформувалось у дитини, тим жорстокіше, свавільніше, брутальніше поводить ся вона в школі, яка для неї стає місцем безперервних моральних тортур. Тому Василь Олександрович особливо підкреслював недопустимість емоційного неприйняття учителем дитини, якою б «поганою» вона не здавалась. «На мій погляд, – зазначав В.О.Сухомлинський, – переважна більшість конфліктів між учителем і «невиправними», «безнадійними» школярами якраз і виникає там, де ненависть до зла вчитель переносить на дитину. Але ж дитина є дитина, і в тому, що зло вгніздилося в її серце, винні дорослі. В моїй педагогічній практиці є правило: хоч яким би страшним було зло в дитячій душі, треба бачити в цій спотвореній душі насамперед людину, яка жде, щоб їй допомогли – вилікували її від зла. Я звертаюсь не до голосу зла, а до голосу краси людської, яка в дитині обов'язково є, яку не заглушити нічим» [Сухомлинський, 1976, т.5, с. 295].

У своїх творах великий гуманіст навів багато прикладів, коли людяність, доброта буквально рятували скалічені долі, давали озлобленим, жорстоким дітям шанс знову стати звичайними людьми, відчутти радість душевного тепла, гордість навчальної перемоги. Як зневіра запускає психологічний механізм життєвої поразки, так віра дає сили для переборювання найважчих труднощів. Учитель уже тільки своїм ставленням до дитини може або дати поштовх появі навчальних проблем, або створити необхідний емоційний фон для їхнього уникнення та подолання. В.О.Сухомлинський писав: «Я... глибоко переконаний у тому, що виховання тільки тоді стає реальною силою, коли воно ґрунтується на вірі в дитину. Без віри в дитину, без довір'я до неї вся педагогічна премудрість, усі методи й прийоми навчання й виховання руйнуються, як картковий будиночок..., щоб дитина повірила в свої сили, звикла ніколи не відступати перед труднощами, вона повинна вірити в свого вихователя, бачити в ньому не тільки взірць, а й підтримку, допомогу» [Сухомлинський, 1976, т.4, с.35]. Наголошуючи на психологічному підґрунті багатьох навчальних труднощів невстигаючих школярів,

В.О.Сухомлинський показав складну взаємозалежність між об'єктивними та суб'єктивними факторами в педагогічному процесі. Він, можливо, першим серед педагогів, визнав певну обмеженість можливості суто педагогічної корекції дітей з труднощами в навчанні. Весь його педагогічний досвід свідчить, що явище, яке в своїй основі має таку значну психологічну складову, і виправлятися повинне із залучення адекватних психологічних технологій.

На жаль, у Василя Олександровича виявилось не так вже й багато послідовників. Ні, його підходи люди розуміли, його ставлення до дитини підтримували, та практична педагогіка все одно внутрішньо налаштована на роботу з проблемою, вона готова, як і медицина, лікувати хворобу, а не людину, шукати засіб, який допоможе виправити недолік, а не формувати здатність самої дитини перебороти його. Іноді педагоги проводили навіть упереджаючі акції, заздалегідь готуючи суспільство до думки, що неуспішність таки буде, що вона просто не може не бути, бо...програми важкі, діти малі, підручники не цікаві, методики недосконалі і взагалі – зимою холодно, а влітку – жарко. Педагоги навіть поняття «шкільна готовність» використали для обґрунтування своїх поглядів. Якщо дитина не готова, то слід почекати поки вона буде готова. Та насправді якщо вона НЕ готова, то це означає, що її соціальне оточення НЕ підготувало. І якщо в цьому оточенні нічого НЕ змінити, то й через рік її готовність чарівним способом не покращиться.

Разом з В.ІСухомлинським виклик зневірі у можливості подолання неуспішності сміливо кинули новатори, які своєю діяльністю довели, що можна якісно навчати всіх дітей (звичайно окрім тих, якими опікуються дефектологи).

2.4.3. Психологічна складова педагогічних пошуків новаторів (В.Ф.Штаталов, С.М.Лисенкова, Ш.О.Амонашвілі)

Друга половина XX сторіччя у вітчизняній педагогіці позначилась появою цілої плеяди педагогів-практиків, які спробували подолати шкільну неуспішність як явище. Аналіз їхніх наробок проводили видатні педагоги і психологи того часу – В.В.Давидов, З.І.Калмикова, М.М.Скаткін. В Україні ґрунтовний аналіз новаторської творчості здійснив Ю.З.Гільбух. Однак, як це не дивно, практично всі дослідники доробку новаторів, вітаючи

прекрасні результати їхньої діяльності, не могли визначити реальне підґрунтя успішності роботи, і тому кожному з новаторів доводилось знову і знову доводити науковому та педагогічному товариству результативність своїх підходів до навчання. Викликав здивування і той факт, що високої результативності авторів нових методик не вдавалось досягти більшості палких послідовників. Так, покращання показників, і до того ж досить значні, були, але не вдавалось головне – вирівнювання успішності всіх дітей, повне і беззастережне подолання відставання. На перший погляд могло здатися, що справа у складності самих методик – адже робота по-новому вимагала повної самовіддачі педагога, величезної витрати часу. Особливо важко було працювати за методикою В.Ф.Шаталова, за якою до кожного уроку створювалися опорні сигнали, які потрібно було ще якось множити для кожного учня. Не слід забувати, що новатори працювали в докомп'ютерну еру, в країні, де множились техніка (хоча б той же ксерокс) перебувала під спеціальним контролем і звичайному вчителеві була просто недоступна. Цей фактор, звичайно, відігравав свою роль, але був не настільки вагомим, як це може здатись на перший погляд, оскільки з часом всі опорні сигнали В.Ф.Шаталова були видані типографським способом і кожен педагог міг вільно ними скористатись. У В.Ф.Шаталова з'явилися сотні послідовників, але з часом їх захват змінився певною апатією і, як зазначає Меженко Ю.М. (учасник експерименту в СШ №5 м.Донецька в 1987-1991 рр.): «Дивна справа: у 80-і роки книги В.Ф.Шаталова були в дефіциті, вчителі їхали (за свій рахунок!) у Донецьк, відкриваючи для себе нову методику, а зараз у школах працює покоління вчителів, яке знає про Шаталова лише з чуток (понаслышке)» [Меженко]. Що ж було причиною того, що прекрасний індивідуальний досвід новаторів не став надбанням педагогіки в цілому, а залишився лише чудовим, але поодиноким експериментом, і чи дійсно був правий найпалкіший опонент В.Ф.Шаталова доктор фізико-математичних наук О.В.Гладкий, який у далекому 1988 році писав: «...він (Шаталов) вносить у викладання дуже багато «інженерного». Навчальний процес у його класі нагадує сучасне виробництво з безвідмовно діючим конвеєром. І це імponує людям технічного віку з їхнім культом технології. Вони не помічають, що «технологізація» несе в собі небезпеку знеособлення навчання за умови масового впровадження» [Гладкий]

Щоб розібратись в успіхах новаторів і неуспіху поширення їхнього досвіду в цілому, повернемося у 80-і роки минулого століття і зупинимось на тих педагогічних ідеях, які відмічались і самими новаторами, і дослідниками їх творчості як системоутворюючі:

1. Педагогіка повинна стати педагогікою співробітництва, коли учитель поважає особистість учня і визнає його партнерську роль у навчальному процесі. Не можна змусити когось навчатися, треба створити такі умови, коли дитина сама захоче оволодіти знаннями.

2. Нові методи навчання повинні бути спрямовані на зацікавлення дитини, допомогу в оволодінні знаннями, попередженні помилок, подоланні страху перед помилками.

3. Педагог повинен вірити в себе і в своїх дітей [Амонашвілі, 1987, 2010, 1991; Лисенкова, 1987; Шаталов, 1980, 1979, 1987].

Самі ж запропоновані новаторами методи не були, як уже відмічалось вище, аж надто революційнимт. Так, аналізуючи доробок В.Ф.Шаталова, З.І.Калмикова відмічала наступне:

1. Шаталов не вносить суттєвих змін в зміст освіти, не винаходить нових психолого-дидактичних принципів навчання, не вимагає застосування якихось особливих, складних технічних засобів навчання...Він запропонував таку організаційно-методичну систему навчання, яка дозволяє...реалізувати цілий комплекс... психолого-дидактичних принципів і тим самим забезпечити набуття учнями глибоких, добре закріплених, оперативних знань і навичок і формування у них...цінних моральних якостей особистості...[Див.: Калмикова, 1980, с.4].

2. Основним елементом є опорні сигнали – ОС, що являють собою наочну схему, в якій закодований основний зміст знань, які повинні бути засвоєні. Слід відмітити, що ОС (хоч і під іншими назвами) уже застосовувались у педагогічній практиці і до В.Ф.Шаталова.

3. В.Ф.Шаталову закидають, що він неправильно робить, даючи ОС в готовому вигляді, а не будує їх разом з дітьми на уроках. Калмикова заперечує – в ОС фактично представлений той мінімальний теоретичний матеріал, який має бути засвоєний, але подається цей матеріал в його суттєвих зв'язках і взаємовідносинах.

4. ОС дозволяють якнайкраще реалізувати в навчанні принцип крупноблочного введення теоретичних знань. Тут

З.І.Калмикова підкріплює своє бачення важливості такої блочності посиланням на Л.В.Занкова, В.В.Давидова, П.М.Ерднієва, а також робить такий висновок: «З психологічної точки зору розуміння передбачає встановлення смислових зв'язків між новими та добре засвоєними раніше знаннями» [Калмикова, 1980, с.6].

5. Застосування різних кольорів в ОС полегшує диференціацію подібних (сходних) понять, виділення спільного методу їхнього аналізу, оперування ними.

6. З.І.Калмикова вважає одним із основних принципів методики В.Ф.Шаталова – засвоєння знань на основі їхнього багаторазового варіативного повторення [Там само, с.6].

7. Методика В.Ф.Шаталова дозволяє реалізувати принцип гармонійного розвитку репродуктивного і продуктивного мислення [Див. Калмикова, 1980].

8. У методиці В.Ф.Шаталова успішно реалізується принцип поєднання постійного зовнішнього контролю за ходом засвоєння матеріалу і його оцінки з самоконтролем і самооцінкою.

9. Гуманізм як основа формування високоморальних якостей особистості школяра. Прекрасний психологічний клімат на уроці. [Там само].

Аналіз, здійснений З.І.Калмиковою, показує, що зовсім не методичні прийоми були головними в методиці В.Ф.Шаталова, а його шалене переконання у тому, що всі його учні все можуть.

Попри величезний розголос і в певний період майже небачену популярність і славу методичних новацій Віктора Федоровича Шаталова, нам не вдалося знайти переконливих фактів, що блискучих результатів В.Ф.Шаталова вдалося досягти ще комусь із його послідовників. Цей факт часто використовувався опонентами педагога як доказ ймовірності підтасовки результатів. Але чомусь ніхто не звернув уваги, що в експерименті В.Ф.Шаталова, окрім нових (ну, може, не зовсім нових, але в такому поєднанні і так інтенсивно використаних вперше) методів навчання, було ще дещо – а саме особливий підхід до спроможностей дітей.

І першим був принцип, що дитина має вчитися ПЕРЕМОЖНО (Шаталов, 1979, с.27).

Другим – будь-який успіх має ГІДНО оцінюватись. Шаталов помітив одну особливість, що вчителі корегують оцінку, виходячи із свого бачення можливостей дитини. Перестраховуючись, вони

применшують оцінки недостатньо спроможних дітей. Чому перестраховуючись? Хороша оцінка зазвичай поганого учня може свідчити, що вчитель щось не доопрацював, що ця дитина здатна на більше, а його незадовільні успіхи – це лише прорахунки педагога. Часто заниження оцінки здійснюється на підсвідомому рівні, коли педагог починає задавати ніби-то уточнюючі запитання, дитина плутається і, втрачаючи віру в свої сили, починає робити помилку за помилкою.

Третім – ПРАВО НА ДРУГУ СПРОБУ. Якщо дитина отримала оцінку, яка її не задовольняє, вона могла коли завгодно її виправити. Причому, вона мала право стільки разів робити спроби, скільки буде потрібно для покращання ситуації. Яким чином досягається кращий результат – не мало значення: робота може бути сто разів переписана, відповідь механічно завчена.

І, головне, про що Шаталов виразно писав, але що не було помічено – ДИТИНІ І БАТЬКАМ ТРЕБА ДАТИ ПЕРСПЕКТИВУ.

Основою педагогічних досягнень В.Ф.Шаталова був не набір його методичних прийомів – хай цікавих, яскравих, можливо, не завжди обґрунтованих, а іноді й відверто дивних, а його стратегія стимуляції дітей та їхніх батьків (причому стимуляція батьків грала таку ж важливу роль, як і стимуляція дітей) на подолання труднощів. Практично В.Ф.Шаталов діяв як харизматичний лідер, який обіцяв тим, хто за ним піде – перемогу, вірив у цю перемогу і запалював цією вірою інших. При цьому він не хотів бачити нічого – ні слабкості власної методологічної бази, «ні жорсткість мислення, ігнорування труднощів, з якими зустрічається школа, спрощений підхід до її проблем...». В усій його діяльності відчувалось «нестримне прагнення подарувати людству «педагогічне диво», своєрідну чарівну паличку, одним помахом якої можна було розв'язати всі шкільні проблеми» [Гільбух, 1988, с.19]. В.Ф.Шаталов не бачив і не хотів бачити глибоких індивідуальних відмінностей у здібностях дітей, відкидав наявність реальної навчальної неспроможності дитини, педагогічну занедбаність, слабку розвиненість або навіть деформованість психіки. За власними спогадами він поведився як Наполеон, що кидає переможну армію у бій. І це спрацьовувало, спрацьовувало попри всі педагогічні недоладності його системи. Джерело його здобутків було в ньому самому. Без його особистісного підходу, його внутрішньої переконаності, запалу запропонована система не

просто пробуксовувала, вона взагалі не працювала, бо базувалась не на педагогічних підходах, а на не помічених самим В.Ф.Штаталовим суто психологічних механізмах (Про дію цих механізмів мова піде в іншому розділі).

У системі Софії Миколаївни Лисенкової наголос теж робився на вивченні нового матеріалу «крупними блоками», ідеї «випереджаючого навчання» і тих же, по суті, опорних сигналів, які вона називала «опорними схемами». Та найважливішим елементом у системі С.М.Лисенкової були не методи, а попередження можливої помилки, передбачення труднощів і надання кожній дитині шансу отримання задоволення від процесу навчання. С.М.Лисенкова згадувала:

«Якось мені довелось взяти чужий клас... Хвилювалась: чи признають? Незабаром діти відмітили: «Чому ви нас ніколи не лаєте?», «Чому так швидко проходить урок??»

Через місяць прийшла до мене на урок завуч, а потім сказала:

– Я знаю цей клас. Тут хто сидів під партою, хто стояв у кутку, хто за дверима – ніхто не вчився. Тепер же всі працюють, посміхатися стали! Як це вам вдалося?

– Це і є моя методика, – відповіла я» [Лисенкова, 1987, с.58].

Як бачимо С.М.Лисенкова чітко усвідомлювала, що її методика полягає головним чином у створенні атмосфери доброти та поваги до дитини, яка базувалась на внутрішньому переконанні, що немає такої навчальної задачі, з якою не зможе справитись її вихованець.

Таких самих поглядів притримувався і Ш.О.Амонашвілі, проголошуючи ідею «гуманної педагогіки», співробітництва в системі «учитель-учень». Методика викладання у нього виступає вторинним і навіть інколи здається абсолютно неважливим елементом. Головне – сама постать вчителя, його вплив на дитину. Ці переконання склались на основі власного досвіду, адже Амонашвілі в дитинстві пройшов складний шлях від тотального двієчника до відмінника, золотого медаліста. І це чудо створила одна любляча дітей вчителька Варвара Вардіашвілі. Наведемо досить розлогий, але надзвичайно важливий для розуміння суті проблеми невстигання уривок із спогадів Шалви Олександровича, вміщений в його книзі «Як любити дітей».

Початок шкільного життя для Ш.О.Амонашвілі був дуже болісним. Школа відштовхувала його, а він відштовхував школу і

не розумів – чому вчителі так ставляться до дітей, чи люблять їх взагалі. Уже дорослим, відомим ученим він писав: «Звичайно вони любили всіх дітей... Любили, тому що повинні були любити... Любили авторитарно. Любили своїми заштампованими сірими уроками, безкінечними нудними домашніми завданнями і перевірками, викликами до дошки і виставлянням оцінок, любили своїм роздратуванням і погрозами, контрольними роботами і виправленням помилок, любили своїми образами ... і викликами батьків, любили проходженням програми, успішності в процентах і дотриманням так званої усвідомлюваної дисципліни... Помітно було, що багато вчителів більше любили свою владу над нами ніж нас самих.. І ми відповідали на таку любов наших вчителів своєю «любов'ю»... зривали уроки, втікали з уроків, запасались шпаргалками, списували один в одного... обдурювали... А потім сталось чудо: це дуже дивно. Я – круглий двієчник до сьомого класу, потім – круглий трійєчник, а закінчив школу на золоту медаль. Як це могло статися ?

Отже, я в сьомому класі, це 1945-1946 навчальний рік.

Ми дізнаємось, що грузинській мові і літературі нас буде вчити Варвара Вардіашвілі. Ми чули про неї – всі учні із інших класів любили її. Розповідали про її чудові уроки, про її доброту і уважність, про те, як вона допомагає всім, говорили про її справедливість, про те, як вона захищає своїх учнів. «У неї неможливо не учитися», – говорили нам старшокласники.

Про неї розповідали легенди...

Сива, повненька, невисока на зріст, з м'якою і спокійною ходою... з чарівною посмішкою, оксамитовим голосом, який ніколи не підвищувала, стримана, з лагідним, все розуміючим поглядом...

Настав день.

Ми чекали і вона увійшла до нас у клас.

– Добридень... – сказала вона тоном і вібраціями, які я через багато років буду згадувати і досліджувати... це була незвичайна лагідність, така довго очікувана.

І ми відповіли їй не так, як вітались з іншими вчителями, а так само ніжно, тихо.

Потім вона сказала:

– Дякую.

Вся школа звала її «Дейда Варо». Дейда – в перекладі російською означає «тітонька», але семантика цього слова має трохи інший зміст «мамина сестра». Дейда Варо для кожного її учня була маминою сестрою. Це означало, що в ній жила турбота про кожного її учня, кожен міг звернутись до неї по допомогу, підтримку, захист; кожен міг сподіватись, що знайде в ній співчуття, розуміння. Це означало навіть більше: Дейда Варо сама поспішала з допомогою, співчуттям, розумінням, сама вставала на захист того, хто потребував такої допомоги» [Амонашвили, «Как любить детей», 2010]. І ця здатність розуміти і співчувати дітям творила чудеса – перетворюючи двієчників у відмінників.

Пам'ятаючи свій шкільний досвід і чудо, створене Варварою Вардіашвілі, Ш.О.Амонашвілі у своїх творах насамперед говорив не про методи навчання, а про стосунки педагога і дитини, ставлячи перед учителем першокласників-шестирічок завдання:

I. Любити дітей.

1. Любити дітей такими, якими вони є.
2. Любити всіх, і лінивих, і пустунів, і тугодумів.
3. Любов повинна бути головним мотивом і стимулом педагогічної діяльності.

II. Розуміти дітей.

1. Діти маленькі, але проблеми у них великі.
2. Розуміти дітей означає стати на їхню позицію, цінити їхні почуття, рахуватись із ними.

III. Бути оптимістами.

1. Вірити в педагогіку.
2. Лише оптимізм учителя надає сил дитині, пробуджує здатності, що дремають.
3. Оптимізм учителя має бути діяльним, коли педагог глибоко проникає у внутрішній світ дитини і в залежності від цього шукає методичні шляхи для виховання, навчання і розвитку (Амонашвілі, 1987, с.87).

В.Ф.Шаталов, С.М.Лисенкова, Ш.О.Амонашвілі були не схожими один на одного педагогами, які різними методами досягали однаково хороших результатів. Що ж стало джерелом їхнього успіху? Якби це були виключно їхні навчальні технології, то вони б працювали однаково ефективно в руках будь-якого грамотного педагога. Однак цього не сталося. Отже, було ще щось, що перетворювало звичайну навчальну технологію в знаряддя

досягнення високих результатів. І цим чимось була їхня велика віра у своїх дітей, яка передавалась учням і надихала їх на здійснення майже неможливого – подолання всіх «об'єктивних» причин шкільної неуспішності.

2.5. Повернення педагогів та психологів до ідеї покласної диференціації

Наприкінці 60 на початку 70-х років педагоги знову повернулись до вже здавалося б повністю забутої ідеї покласної диференціації. Те, що в початковій школі закладається фундамент засвоєння знань, умінь і навичок, формується те або інше ставлення дитини до навчання, що визначає успішність всього подальшого навчання, а, може, й життя дитини, було зрозуміло практично всім [(Богданова, Петрова, 1975; Бабанский, 1972, 1979; Боришевський, 1976; Волокітіна, 1955; Давидов 1973; Давидов, Ельконін, Маркова, 1978; Казанський, Назарова 1978; Люблінська 1977; Славина, 1951; Стрезикозін, 1977; Ельконін 1978; «Классы выравнивания...», 1973)], а тому й боротьбу з неуспішністю за допомогою диференціації почали саме з початкової школи. Хоча сама ідея виростала із надр психологічної теорії, та реалізувати її спочатку бралися педагоги та дефектологи. Те, що роботу розпочинали люди, які дещо по-різному оцінювали групу дітей, чийми проблемами вони опікуються, призвело до того, що під однією назвою «класи вирівнювання»⁴⁸ створювались як спеціалізовані класи для дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [«Обучение детей с задержкой...», 1981], так і для педагогічно занедбаних дітей та дітей із недостатньою готовністю до шкільного навчання [«Классы выравнивания...», 1973]. Започаткували впровадження таких класів у роботу загальноосвітніх шкіл спочатку в Естонії, потім у Росії, а далі експеримент почав поширюватися по всьому Радянському Союзу. З 1975/76 навчального року і в кількох школах Донецької області розпочалася експериментальна перевірка ефективності роботи таких класів. Наукове керівництво здійснювали співробітники НДІ педагогіки УРСР (Г.Ф.Кумаріна, М.В.Богданович, А.П.Коваль, Н.Ф.Скрипченко), «психологічне», так би

⁴⁸ Класи для невідстаючих дітей створювались і під іншими назвами – корекційні класи, класи корекції, компенсуючого навчання, педагогічної підтримки, реабілітації. В цілому нараховувалось біля двадцяти варіантів назв [Костенкова, 2011].

мовити, забезпечення, було покладене на лабораторію психодіагностики та формування особистості молодшого школяра Науково-дослідного Інституту психології УРСР на чолі з Ю.З.Гільбухом⁴⁹ [Гильбук «Научн. отчет...», 1983]. Класи вирівнювання в школах Донецької області формувались за результатами навчання у першому класі. Зараховані сюди діти, як відзначала Г.Ф.Кумаріна, мали такі характерні особливості:

«1 ... були з яскраво вираженим негативним ставленням до навчання, до школи взагалі. Воно виявлялося у відвертому небажанні ходити до школи, виконувати вимоги вчителів, підкорятися елементарним правилам шкільного розпорядку, в пасивності під час уроку і виконання домашніх завдань..., в грубому порушенні дисципліни в класі.

2. У них проявлялась невпевненість у собі, у своїх силах, яка виявлялася або в неспівісності, скованості, хворобливій соромливості, або в упертості, відмові відповідати.

3. Підвищена втомлюваність, низька працездатність. Учні могли бути уважними тільки перші 15-20 хв. У кінці третього уроку працездатність досягала нижчої критичної точки...

4. Для всіх учнів класів вирівнювання характерна низька успішність, майже повна відсутність пізнавальних інтересів» [Кумаріна 1978, с.45].

Експериментальне навчання показало можливість корекції рівня знань учнів, але не вирішення проблеми виникнення неуспішності. Зокрема, в процесі моніторингу експерименту стало очевидним, що в учнів класів вирівнювання, внаслідок пережитого досвіду шкільної неуспішності, сформувались ознаки травмованої особистості, яка не чекала нічого доброго від учителів та школи в цілому. Для того, щоб ці діти почали використовувати свої потенційні навчальні можливості, доводилось витратити багато зусиль на корекцію особистості цих учнів. Вивчаючи дітей, співробітники лабораторії психодіагностики прийшли до висновку, що формування класів вирівнювання за результатами навчання в першому класі є недоцільним. Потрібно не виправляти наслідки травми, а її попереджати. Уже в 1983 році Ю.З.Гільбук висловив припущення, що первинна шкільна неуспішність не є прямим

⁴⁹ Група психологів, яку очолював Ю.З.Гільбук, складалась із Верещака Є.П., Гапонова В.П., Гарнець О.М., Георгієвської В.А., Гончаренко С.А., Пенькової О.І., Тафель Р.Ю., Шевченко Н.О.

наслідком відставання в першому класі. Вона коріниться в недостатній готовності до шкільного навчання. Просто у дошкільному дитинстві ці діти пережили якість несприятливі обставини, які штучно затримали їхній розвиток [Гильбух «Научн. отчет...», 1983]. При цьому в концепції Ю.З.Гильбуха самі обставини не відігравали значної ролі. Вони могли бути різними – хвороба вагітної матері, мінімальна мозкова дисфункція дитини, її власна важка хвороба в дошкільному дитинстві, погані умови для розвитку, уповільнений темп становлення окремих психічних функцій – все це виступало так би мовити передісторією, а наразі психологів цікавив лише актуальний стан дитини.

Що ж вирізняло недостатньо підготовлених (термін, зрозуміло, абсолютно умовний) першокласників серед інших учнів. На переконання Ю.З.Гильбуха, всі вони були *повільними* учнями. Введений термін потребує спеціального пояснення. В роботі лабораторії психодіагностики розрізнялись повільні (медленные) та неквапливі (медлительные) діти. В чому ж різниця? Неквапливі діти – це діти з різним рівнем шкільної готовності та навчальних спроможностей. Їхню повільність, неквапливість у виконанні навчальних завдань визначає інертний тип вищої нервової діяльності. Вони просто працюють у дещо сповільненому темпі, однак на глибину, точність та якість отримуваних знань це не впливає. Зовсім по-іншому виглядають повільні діти. Вони не спроможні засвоювати знання у тому темпі, який пропонує школа не тому, що повільно думають, а тому, що на кожному кроці роблять помилки і саме внаслідок цих помилок їх шкільне навчання нагадує шлях у лабіринті. Щоб вибратись із цього лабіринту, їм потрібна більша допомога вчителів, інша, ніж зазвичай методична робота, повільніший темп оволодіння новим матеріалом. Тому-то у звичайному класі на таку дитину чекала доля неуспішного школяра, чиє відставання з кожним роком буде лише поглиблюватись. Переведення дитини в клас вирівнювання було лише частковим вирішенням проблеми. Співробітниками лабораторії на чолі з Ю.З.Гильбухом була помічена основна психологічна пастка, в яку потрапляли діти всіх типів класів, спрямованих на корекцію уже виявленого дитиною невстигання – вони формувалися із невдах, тих, хто уже відчув гіркий смак шкільної неуспішності і виробив певний набір прийомів психологічного захисту, головними із яких ставало внутрішнє

«зживання» із заниженою самооцінкою та неспроможністю засвоїти програму. Через певний час постійного приниження дитина уже погано вчилася не лише тому, що не могла, але вже й не хотіла, не очікуючи від процесу навчання нічого, крім нових і нових прикрощів. Співробітники лабораторії спробували запропонувати шлях, який, на їхню думку, дозволяв уникнути травмуючого досвіду шкільної поразки – відбір дітей не за фактом неуспішності, а за рівнем готовності до шкільного навчання. Та про цей шлях мова піде у 6 розділі.

У цілому психологи закладали в основу експерименту достатньо обґрунтовані наукові положення. Та поки класи вирівнювання діяли саме як групи спеціально організованого корекційного навчання для дітей, що не справились із програмою першого класу, вони, навіть поза волі організаторів самого експериментального навчання, перетворювались на такі собі оази неблагополуччя, резервації для «незручних» дітей. Ще в 20-і роки [див. Шнейдер, 1930] було виявлено, що другорічниками стають не найслабші діти в класі, а ті, які сприймаються вчителями як найбільше джерело їхньої тривоги (те, що з того часу у ставленні вчителів практично нічого не змінилось, див. Кондратенко, Гончаренко, 2001). Система покласної диференціації за результатами навчання в 1 класі була по суті системою звільнення більшої частини вчителів від тягара відповідальності за складну дитину, поділу дітей на тих, хто гідний кращого, і тих, кому достатньо тільки мінімуму, хай навіть і достатнього для задовільного засвоєння програми початкової школи. Проблема полягала в тому, що педагогам така система подобалась і вони, попри всі застереження психологів, намагались її зберегти в школі саме як сегрегаційно- виокремлюючу, а не перейти на диференційно-розвиваючу, яка передбачалась при визначенні завдань експерименту.

Висновки до 2 розділу

У Радянському Союзі соціальне значення академічної успішності залишалось стабільно високим, що стимулювало постійне зацікавлення науковців проблемами подолання неуспішності. Однак напрями пошуків шляхів протидії появі первинної шкільної неуспішності часто зумовлювались не стільки науковими, скільки суто політичними чинниками. Зміни векторів

пошуків проходили відповідно до постанов партії та уряду і могли повністю нівелювати попередні нароби як науки, так і педагогічної практики. В цілому у радянському періоді чітко виділяються три періоди:

1. Педологічний – від початку 20-х років XIX століття до постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (1936 р.).

2. Педагогічний – від постанови ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» до початку 60 рр. XIX ст.

3. Психолого-педагогічний, який характеризувався поступовим поверненням психологів до вирішення завдань школи в цілому і первинної шкільної неспішності зокрема та імплементацією психологічних ідей у роботу педагогів (З початку 60-х років XIX ст. і до розпаду Радянського Союзу).

Педологічний період був переповнений різноманіттям ідей та поглядів. Хоча уже у той період партійна ідеологія намагалась визначати межі та спрямування наукового пошуку, вона напочатку не здійснювала тотального тиску на конкретні шляхи втілення «партійної лінії» в практику роботи педагогів та психологів. Дозволялось навіть існування в союзних республіках наукових шкіл та напрямків, спрямованість яких не співпадала з «установками», що розроблялись у Москві чи Ленінграді. Дитячі психологи та педагоги, які в ці роки називали себе педологами, проводили багатоцільові обстеження дітей та шукали ефективні методи покращання роботи шкіл, зокрема за допомогою відкриття різних типів навчальних закладів та запровадження диференціації й індивідуалізації навчання. Українські педологи, об'єднані ідеями Харківської педологічної школи, вважали, що кожна здібність можна розвинути через тренування, вправи, уперту працю людини над собою. Стимулювати таку вперту працю «над собою» можна через організований вплив соціального оточення і включення дитини в активну роботу колективу. В добре організованому колективі не може бути місця для шкільної неспішності.

Педологи залишили величезну кількість цікавих наробок, але не змогли запропонувати цілісної системи роботи з неспішними в навчанні дітьми. До того ж, певна переоцінка значення тестування інтелекту породжувала тенденцію до сприймання таких дітей як розумово відсталих і зарахування їх до допоміжних шкіл.

Посилення ідеологічного тиску на науку, розгром педології, «павловська» сесія надовго знеохотили психологів займатися питаннями шкільної неуспішності, адже кожна така спроба могла викликати звинувачення у «реставрації педології». Однак сама проблема нікуди не ділась, а воєнне лихоліття, важкі повоєнні роки сприяли збільшенню в школах кількості дітей, які не могли в потрібному обсязі засвоїти програмний матеріал.

У важкій ситуації опинились учителі, на яких була покладена відповідальність за подолання неуспішності. Оскільки опора на психологічні особливості дитини була засуджена і відкинута, потрібно було шукати методи, базовані на суто педагогічних підходах. Такими підходами було визнано спочатку удосконалення окремих методів навчання, а пізніше – модернізацію структури уроку та всього процесу викладання навчального матеріалу. У 60-90-х роках минулого століття з'явилися вражаючі приклади роботи так званих «вчителів-новаторів», яким вдавалось досягати повної успішності дітей у своїх класах; а також побудована на суто психологічних уявленнях про причини неуспішності педагогічна теорія Василя Олександровича Сухомлинського. Хоча самі новатори (В.Ф.Шаталов, Ш.О.Амонашвілі, С.М.Лисенкова) були переконані, що джерелом успіху їхньої роботи є нові методи навчання дітей, аналіз їхньої діяльності свідчить, що величезну роль відігравали суто психологічні чинники – любов до дітей та переконаність у здатностях учнів добре засвоїти матеріал будь-якої складності. Саме тому досвід новаторів залишився по суті досвідом одинаків, повторити успіх простим застосуванням запропонованих новаторами методів навчання було неможливо.

Починаючи з 60-х років XX століття, до проблем шкільної неуспішності потроху знову почали звертатись психологи, відроджуючи вже призабуті ідеї індивідуалізації та диференціації навчання. Спочатку почали відкриватись класи суто корекційного напрямку, покликані допомогти подолати уже сформовану шкільну неуспішність, а з другої половини 80-х років – і спроби запровадження повністю диференційованого (рівневого) навчання в початковій школі.

В останні роки перед розпадом СРСР у лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка Ю.З.Гільбухом були розроблені основні принципи нового типу диференціації – за результатами донавчального тестування. У цій системі був уперше

реалізований суто психологічний підхід до поділу дітей по різних класах, в основі якого лежав не рівень академічних знань, а рівень сформованості когнітивних здатностей.

Розділ 3. Вивчення проблем первинної шкільної неуспішності в сучасній Україні

У перші роки незалежності шкільна освіта продовжувала розвиватись у тих рамках, які були сформовані в другій половині 80-х років, тим більше, що «перебудова» сприяла появі нових прогресивних тенденцій, збільшенню уваги до дитини, розвитку ідей гуманізації процесу навчання. В Україні для попередження та корекції первинної шкільної неуспішності широко впроваджувались різні системи покласної та внутрішньокласної диференціації, продовжували розвивати нові методи навчання новатори. Оскільки системі покласної диференціації, яка розроблялась в лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка, буде присвячено окремий розділ, зараз зупинимось на внутрішньокласній диференціації, яку практикувала Світлана Панасівна Логачевська, та своєрідній комбінованій системі Миколи Петровича Гузика.

У порівняно маленьких школах не було можливості запровадити повноцінну покласну диференціацію, оскільки така система могла працювати лише за можливості відкрити не менше п'яти класів однієї паралелі. Тому Світлана Панасівна почала практикувати інший підхід – диференціацію в межах одного класу. Із системи покласної диференціації вона запозичила ідею визначення психологічної готовності дітей до навчальної діяльності. Спираючись на методику Н.О.Головань [Головань, 1994], С.П.Логачевська поділяла дітей свого класу на три групи, які відповідали трьом рівням готовності до шкільного навчання:

«Перший (високий) рівень – це діти з високим інтелектуальним розвитком, вчаться з бажанням, охоче виконують вправи з логічним навантаженням, вміють працювати самостійно і швидко, до навчальної діяльності їх спонукає здебільшого пізнавальний інтерес.

Другий (середній) рівень – це учні з достатнім загальним розумовим розвитком. Темп виконання навчальних завдань середній. У самостійній роботі немає системи, тому в таких учнів

може різко змінюватися рівень засвоєння матеріалу і вони потребують різних мір допомоги.

Третій (низький) рівень – це діти з низьким рівнем розумового розвитку. Вони швидко втомлюються, мають нестійку увагу. У них слабо розвинена здатність до абстрагування, низький рівень логічного мислення. У таких учнів у перші дні проявляється інтерес до навчання, але щоб цей інтерес не згас, учитель має систематично працювати з учнем» [Логачевська, Педагогічна творчість...].

При поділі дітей на групи учителька не допускала якісних характеристик – сильний, слабкий і намагалась зробити все можливе, щоб діти взагалі не помічали якогось поділу. Для кожної групи С.П.Логачевська готувала свої завдання, які різнилися як за складністю, так, що більш важливо – за ступенем самостійності виконання. Дітей, недостатньо готових до навчальної діяльності, Світлана Панасівна поступово навчала ефективно вчитися, формувала у них інтерес до пошукової роботи, вселяла віру в свої сили. Вона розуміла, що диференційоване навчання – дуже складний процес і він може бути успішним лише при дотриманні учителем певних вимог:

1. Глибоко знати вікові та індивідуальні особливості своїх вихованців.
2. Уміти розвивати мислення кожного учня, формувати інтерес до навчання, старанність і вміння самостійно вчитися.
3. Бути здатним постійно здійснювати на уроці зворотний зв'язок з метою виявлення прогалин у засвоєнні навчального матеріалу.
4. Слідкувати за тим, щоб учні завжди працювали у своїй зоні найближчого розвитку.
5. Уміти правильно визначати час, який потрібен учням різних груп для виконання завдань, і підбирати їх так, щоб кожен етап роботи всі три групи закінчували разом.
6. Вміло використовувати засоби заохочення.
7. Не допускати розшарування класу на групи [Див.: Логачевська С.П. «Педагогічна творчість сільського вчителя», Логачевська С.П. «Диференціація у звичайному класі», Логачевська С.П. «Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів»], а головне – уміти розробляти до кожного уроку диференційовані завдання, які б враховували не

тільки групові, але й індивідуальні особливості усіх дітей класу. Це надскладне завдання Світлані Панасівні вдавалось успішно виконувати, а для допомоги іншим вчителям вона розробила 14 посібників, у яких представила варіанти диференційованих вправ.

Запропонована С.П.Логачевською система є, з психологічної точки зору, майже ідеальною, однак потребує для своєї реалізації самовідданого, талановитого вчителя, здатного глибоко відчувати й розуміти кожную дитину свого класу і готового на щоденний трудовий подвиг – підготовку такого плану роботи, який би враховував індивідуальні особливості кожного з учнів класу.

Тридцять років (1969–1999) розробляв свою авторську систему, покликану задовольнити інтереси всіх категорій дітей, Микола Петрович Гузик. Його підхід базується на переконанні, що ефективність навчання і особистісного розвитку школярів в умовах класно-урочної системи можна значно підвищити, якщо організація навчального процесу забезпечуватиме вибір учнем мети, змісту і рівня навчальної діяльності, адекватних його пізнавальним можливостям, самостійне регулювання часу, необхідного для досягнення обраної мети, поетапність формування кінцевого продукту навчання, розвиток інтелектуальних умінь, як органічну складову навчального процесу [Гузик, 2004, с.2]. М.П.Гузик вважає, що: «неузгодженість режимів навчання з індивідуальними особливостями дитини є однією із найсуттєвіших причин академічних та інших невдач вихованців, яка негативно впливає на навчальну мотивацію. Пропоновані педагогічною наукою і застосовувані в освітній практиці шляхи подолання цієї проблеми не вирішують її до кінця, бо зорієнтовані, в основному, на врахування індивідуально-типового в особистості школяра і залишають поза увагою індивідуально-своєрідне в кожній особистості [Гузик. Там само, 2004, с.1]. На противагу традиційним підходам М.П.Гузик запропонував «комбіновану» систему організації навчально виховного процесу, яка є, на його думку, такою «педагогічною технологією, що базується на поєднанні колективних, групових та індивідуальних форм навчання за умов перебування дітей у звичайному класі. Вона дає змогу вчителю відреагувати на індивідуальні відмінності в темпі, обсязі та рівні засвоєння індивідуальних програм учнями без відокремлення останніх до індивідуальних чи персональних груп» [Гузик, 2000, с.20]. Слід зауважити, що у викладі основ своєї діяльності

М.П.Гузик не помічає певної неузгодженості тез, оскільки поділ учнів, хай і відповідно до їхніх індивідуальних відмінностей, на тих, хто, всередині одного класу, навчатиметься за різними типами програм по суті уже є «відокремленням» або, іншими словами, «внутрішньокласною диференціацією», що відмічали практично всі, хто вивчав діяльність цього талановитого педагога і неординарної особистості (Антонець М.Я., Момот Л.Л., Макарчук В., Потапова Н., Онищук Л.)

За час свого існування система М.П.Гузика зазнавала значних змін. Л.Л.Момот, яка вивчала досвід М.П.Гузика у 1994 році, так описувала принципові положення навчально-виховного процесу: «Відповідно до індивідуальних та вікових особливостей учнів ще на початковому етапі навчання визначають індивідуальний темп засвоєння кожним школярем навчальних програм. У цьому зв'язку формуються однорідні за складом класи: В – з високим темпом (прискорене навчання), Б – з середнім темпом (вікова норма), А – зі зниженим темпом (підвищена індивідуальна увага).

Однією з проблем, які принципово по-новому розв'язуються в початковій ланці школи М.П.Гузика, є так звана персоналізація навчання, що дає змогу учням працювати на рівні своїх можливостей... Коли б хтось із дітей не справився з програмою початкового навчання за чотири роки, передбачено додатковий рік роботи за індивідуальними програмами... Учні, здатні швидше за інших засвоїти певний предмет, можуть навчатися за програмою наступного класу. З цією метою створюються так звані групи персонального навчання...У школі також розробляють програми для індивідуального навчання (підвищеної складності чи компенсуючі)» [Момот, 1994, с.51].

З часом М.П.Гузик відмовився від покласної диференціації, зосередившись на поглибленні індивідуалізації навчання (в термінах М.П.Гузика – персоніфікації) в структурі змішаного класу. В основі персоніфікованого навчання лежить рівнева диференціація «роботи школярів на уроці та всіх його етапах, яка реалізується завдяки трьом типам...програм⁵⁰ (саме програм різного ступеня складності, а не завдань). Між усіма програмами наявна чітка послідовність, і всі вони ґрунтуються на таких

⁵⁰ В роботах самого М.П.Гудзика зустрічаються описи як трьох типів програм А, В, С, так і чотирьох –А, В, С, D.

основоположних принципах: а) забезпечення певного рівня оволодіння знаннями, вміннями і навичками (від репродуктивного до творчого); б) забезпечення певного ступеня самостійності дітей під час навчання (від постійної допомоги з боку вчителя – робота за зразком, інструктаж тощо, до повної самостійності» [Макарчук, Потапова, 2010, с.34]. Персоніфіковані програми відповідають «конкретному завданню у формуванні та розвитку інтелектуальної та діяльнісно-операційної сфери особистості» [Гузик, 2009, с.31]. Як стверджує М.П.Гузик, ефективність застосування таких програм підтверджується практично стовідсотковим вступом випускників експериментальної школи до вузів і подальшим успішним навчанням [Гузик, 2004,с.15].

З кінця 90-х років ХХ століття в Україні почалося поступове зниження зацікавленості проблемами шкільної неуспішності⁵¹. Головна причина полягала в тому, що в період стрімких соціально-політичних змін значно зменшилась вартість «академічних» знань. Внаслідок відкриття величезної кількості приватних вищих навчальних закладів та розширення платного навчання у державних інститутах, коледжах та університетах отримання вищої освіти (а вірніше – диплома про вищу освіту) стало залежати не тільки від знань, а іноді й взагалі не від знань, а лише від статків батьків. Як зазначає Д.Й.Фельдштейн: «...на відміну від учнів ХІХ і середини ХХ ст. наші діти... уже не вважають, що «навчання світло, а не навчання – темрява», оскільки освіта перестала бути провідником із невігластва до високої культури і благополуччя. Вона вже не виконує функцію «соціального ліфту» і не забезпечує... позитивну соціалізацію зростаючих людей» [Фельдштейн, «Проблем психолого-пед. наук...», 2012. с.63]. У зниженні зацікавленості неуспішністю зіграла свою роль і тенденція до дуже поверхово витлумаченої «гуманізації навчання», яка проявилась, зокрема, у так званому захисті дитини від «шкільного стресу», який, на жаль, часто зводився до убезпечення

⁵¹ Проблема шкільної неуспішності належить до категорії «вічних», оскільки більше або менше відставання у навчанні певної дитини від більшості її однокласників може викликатися надзвичайно широким спектром як внутрішніх, так і зовнішніх причин.

В історії вітчизняної психологічної думки інтерес до проблеми неуспішності й раніше хвилеподібно змінювався – від неймовірної зацікавленості до майже повного її ігнорування.

школяра від «поганих» оцінок. Введення системи 12-бального оцінювання дозволило учителям, хай навіть з найкращими намірами, «приховувати» незадовільні знання учнів від них самих. Яскравим виявом цих нових тенденцій стала поява в 1996 році книги Володимира Співаковського під промовистою назвою: «Якщо хочеш бути багатим і щасливим, не ходи до школи». В цій ефектно оформленій, цікаво написаній книзі стверджується, що: «в нашому суспільстві зростає кількість людей, які отримують меншу платню, досягають меншого та знівечені в гонитві за щастям не тому, що вони учились погано, а тому, що були хорошими учнями» [Співаковський, 1996, с.12]. Потрібно не знати все про все, а уміти досягати того, що ти хочеш⁵².

На жаль, такий підхід дещо суперечить твердженню однієї із найуспішніших постатей сучасності Білла Гейтса, який запевняв, що «є три фактори, що визначають цінність, значущість, конкурентоздатність людини: це, насамперед, її знання; по-друге, доступ до технології, яка пов'язує її з тими, хто володіє необхідними знаннями, і по-третє, середовище, що мотивує людину до розвитку» [Цит за: Фельдштейн «Проблеми психолого-пед. наук...», 2012, с.64]. Зниження уваги до успішності дітей, нівелювання ролі академічних знань, зміни показників когнітивного розвитку, викликані комп'ютеризацією життя дитини [Кондратенко «Вплив інформаційно...», 2013; Кондратенко, Манилова «Динаміка змін...», 2014, Кондратенко «Когнітивний розвиток...», 2015; Фельдштейн, 2013], привели до зниження освітнього рівня більшості випускників шкіл. Зокрема у Доповідній записці директора Українського центру оцінювання якості знань Колегії Міністерства освіти і науки України «Про рівень

⁵² Свої ідеї В.Співаковський реалізує в роботі київського ліцею «Гранд». Із сайту ліцею «Гранд» (скопійовано 29.02.2016 р. Режим доступу: <http://www.grandschool.com.ua/>)

Випускники «Гранду» отримують в 2-3 рази більшу заробітну платню, займають більш високі позиції в житті. Переваги «Гранду» в невеликих за чисельністю класах (14-16 учнів), у викладачах небайдужих до дітей, у сучасних освітніх технологіях, спрямованих на результат, у розвитку індивідуальних здібностей дитини. Тільки в «Гранді» проводяться уроки багатства, уроки щастя, уроки харизми, уроки спадкоємності, уроки відповідальності, уроки особистісного зростання. А **вартість навчання всього-на-всього 11500 (одинадцять тисяч п'ятсот) євро за рік, вступний внесок 1000 (одна тисяча) євро.**

навчальних досягнень випускників загальноосвітніх закладів України за результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2014 р.» повідомляється: «У цілому рівень знань абітурієнтів, які вони виявили під час зовнішнього незалежного оцінювання, є невисоким... Результати тестування абітурієнтів дають підстави стверджувати, що вони виявили недостатній рівень знань із ключових розділів змісту навчальних дисциплін... Належний рівень знань своїх випускників забезпечують далеко не всі заклади, так званого нового типу, котрі мають особливі умови фінансування та організації освітнього процесу: гімназії, ліцеї, колегіуми. Так, результати у діапазоні від 100 до 150 балів з української мови та літератури отримали лише 24% цього річних випускників гімназій; з математики — 22% випускників ліцеїв; з історії України — 34% випускників колегіумів. Навіть із іноземних мов, вивченню яких у цих закладах мала б приділятися особлива увага, результати не можна вважати позитивними. Так, із англійської мови результати в діапазоні від 180 до 199,5 бала показали лише 16% випускників гімназій, 14% — випускників ліцеїв, 13% — випускників колегіумів. Із німецької мови результат в діапазоні від 100 до 150 балів показали більше 20% випускників гімназій, близько 40% — випускників ліцеїв, 43% — випускників колегіумів, 25% учасників тестування з англійської мови і 13% — з української мови та літератури навіть не розпочали виконання відкритого завдання тесту [«Доповідна записка...»].

Водночас, поряд із тенденцією до зниження якості знань, які отримують діти у загальноосвітніх навчальних закладах, з появою віртуального освітнього простору з'явилося безліч можливостей для фахового удосконалення, навчання та розвитку поза системою офіційної освіти [Смультсон, 2011; Назар, 2011; Дітюк, 2011].

Висновки до 3 розділу

У перші роки незалежності в Україні продовжили розвиватися ті ж самі підходи до попередження та подолання неуспішності, які були започатковані в останні роки існування Радянського Союзу, тим паче, що «перебудова» сприяла появі нових прогресивних тенденцій у системі освіти, збільшенню уваги до дитини, розвитку ідей гуманізації процесу навчання. В цей час

особливого розповсюдження набули різні системи покласної та внутрішньокласної диференціації, передові учителі активно розробляли нові прийоми роботи з невстигаючими учнями. Широкого поширення набули система диференційованого навчання, яку розробляли співробітники Інституту психології під керівництвом Ю.З.Гільбуха, багато уваги приділялось методам подолання неуспішності, запропонованих С.П.Логачевською та М.П.Гузиком.

Світлана Панасівна Логачевська працювала в маленькій школі, а тому покласна диференціація тут була неможлива. Натомість вона, поставивши перед собою вимогу не допустити академічної неуспішності серед своїх вихованців, використовувала можливості внутрішньокласної диференціації. При цьому, з першого дня роботи вона намагалась не допустити розшарування класу на групи, проводячи диференціацію якомога більш прихованими від учнів методами. Зокрема, вона готувала для кожного свого вихованця індивідуальні завдання, які були зорієнтовані на зону найближчого розвитку дитини. В такій ситуації по допомогу до вчительки однаково часто звертались учні з різним рівнем готовності до навчання, що створювало ілюзію гомогенності класу.

Поєднуючи навчання «проблемних» учнів із розвитком їхнього мислення, використовуючи засоби заохочення для пробудження інтересу до знань, стимулюючи старанність у роботі, формуючи вміння самостійно вчитися, С.П.Логачевська не тільки досягала високого рівня знань учнів, але й, через виховання впевненості в собі, закладала основи для їхнього успішного навчання в старших класах.

Цікавим, хоча і неоднозначним, був підхід (можна навіть сказати «підходи», так як покладені в основу роботи форми її організації неодноразово змінювались) до подолання первинної шкільної неуспішності був запропонований Миколою Петровичем Гузиком. Такий підхід мав назву «персоналізація навчання». В цій системі кожна дитина отримувала можливість оволодівати програмою в тому темпі, який найбільш відповідав її віковим та індивідуальним особливостям. Один і той же учень міг одночасно вивчати різні дисципліни разом з 1-м, 2-м чи 3-м класом. До певної міри це були елементи предметної системи і порушення узвичаєного підходу, коли в початковій школі дитина навчається в

одного педагога-класовода, до якого лише долучаються (і то не завжди) викладач музики та іноземної мови. Подібний підхід до роботи з учнями початкової школи створював достатньо великі труднощі, тому, що продовжити його в старших класах, де з'являлась велика кількість предметів, було, хоча б суто організаційно, неймовірно важко. Тому з часом М.П.Гузик запропонував іншу систему організації навчання в початковій школі, яку він назвав «персоніфікацією». Тепер учні навчались у звичайному змішаному (гетерогенному) класі, але кожен за своїм типом програми. На жаль, сама методика роботи за такими програмами і чинники, які забезпечували ефективність їхнього застосування, недостатньо чітко представлена М.П.Гузиком в його наукових роботах.

З кінця 90-х років XX століття в Україні почалося поступове зниження зацікавленості проблемами шкільної неуспільності. Головна причина цього явища полягала в тому, що в період стрімких соціально-політичних змін значно зменшилась вартість «академічних» знань. Внаслідок відкриття величезної кількості приватних вищих навчальних закладів та розширення платного навчання у державних інститутах, коледжах та університетах отримання вищої освіти стало залежати не тільки від знань, а іноді й взагалі не від знань, а лише від фінансових можливостей батьків студента. Водночас, з появою віртуального освітнього простору, з'явилося безліч можливостей для фахового удосконалення, навчання та розвитку поза системою офіційної освіти.

Зниження зацікавленості проблемою неуспільності парадоксальним чином поєдналось із збільшенням кількості дітей, які відчувають труднощі у засвоєнні програмного матеріалу. Постійне спілкування дітей раннього віку з різного типу електронними гаджетами призводить до змін у їхньому когнітивному розвитку, сприяючи формуванню нових здібностей (необхідних для успішного функціонування у «цифровому світі») та затримуючи становлення частини традиційних. Іншою причиною збільшення учнів з труднощами у навчанні стали події, пов'язані з анексією Криму та війною на Сході, які призвели до появи значної кількості дітей з наслідками психологічної травми, які викликають тимчасову втрату частини учбових здатностей.

Частина II. Шкільна неуспішність як психологічна проблема

Розділ 4. Суб'єктивні та об'єктивні фактори появи навчальної неуспішності учнів початкової школи

4.1. Об'єктивні причини академічної неуспішності

Наведений у першій частині монографії аналіз становлення сучасних поглядів на проблему первинної шкільної неуспішності показав, що запитання, чому частина дітей вчиться не так, як нам хотілося б, не має однозначної відповіді. У кожному окремому випадку безпосередньою причиною невстигання може стати все, що завгодно, від невеличких розладів дрібної моторики руки – до великих проблем у подружньому житті батьків. За довгий час роботи з невстигаючими дітьми педагогічна наука і практика надбали величезний арсенал методів і прийомів корекції невстигання, який мав би стовідсотково забезпечити успіх у роботі. Принагідно нагадаємо, що кращим учителям таки вдавалося цей арсенал сповна використати і досягти практично повної ліквідації неуспішності у своїх класах. Водночас, цей досвід ніколи не вдавалося поширити на школу в цілому.

У чому ж суть проблеми? Чому деякі діти виявляються нездатними опанувати навчальний матеріал початкової школи?

Серед учителів глибоко закорінена думка, що ці діти інтелектуально слабші за інших. При анкетуванні саме цей показник – розумову обмеженість невстигаючих дітей – називала переважна більшість учителів (у деяких школах до 90%. Навіть в експериментальних школах, де проводилась значна роз'яснювальна робота, цей відсоток залишався значним – до 38%). Педагоги бувають настільки переконані, що шкільна неуспішність безпосередньо пов'язана з інтелектуальною обмеженістю, що заперечення подібних поглядів представленням результатів інтелектуального обстеження дітей, викликає у кращому разі скептичні посмішки, а у гіршому – агресивне несприйняття. При цьому більшість цих скептично налаштованих учителів знають, що такі знаменитості як Ньютон, Дарвін, Вальтер Скотт, Лінней,

Ейнштейн, Едісон, Шекспір, Байрой, Гоголь, Герцен.., були віднесені учителями саме до категорії «поганих» учнів. Водночас, вони слушно зауважують, що не можна з поодиноких винятків робити узагальнення. Із того факту, що Ейнштейн чи Едісон у школі були двієчниками, аж ніяк не випливає, що всі двієчники Ейнштейни.

З іншого боку, вивчення інтелектуальних показників невстигаючих першокласників доводить, що можливих Ейнштейнів серед них не так уже й мало. Шкільна ж практика свідчить про інше: двієчники є, а от Ейнштейнів серед них все якось не видно. Більше того, та ж сама звичайна шкільна практика переконує у тому, що 80% тих, хто погано оволодів програмою 1-го класу початкової школи, лишаються невдахами не лише протягом усього свого шкільного життя, а й тягнуть свої невдачі у доросле життя. Та це й закономірно, бо в історії з Ейнштейном чи Едісоном дивно не те, що вони погано вчилися у школі, а те, що, не отримавши базових знань (про що й свідчили їхні погані оцінки), все ж зуміли завдяки своєму надзвичайно сильному інтелекту стати тим, ким вони стали. У більшості ж потенційно талановитих, але невстигаючих першокласників такого шансу просто не буде. І не в останню чергу його відбере саме школа одним своїм переконанням, що ці діти ні на що не здатні⁵³.

Дослідження відомого американського психолога М.Селігмана показали: якщо собаку помістити до клітки з підключеним слабким електричним струмом, від якого ніде не можна знайти порятунку, то через певний час він не шукатиме його і апатично зноситиме біль навіть тоді, коли його переведуть до іншої клітки, де, щоб урятуватися, варто докласти незначних зусиль і пошукати безпечне місце. Якщо ж собака перебував у клітці, де він завжди міг знайти сховок, то навіть переведений до клітки, де такого місця вже не було, настійно продовжуватиме його шукати, ніколи не втрачаючи надію, як би довго він у цій клітці не перебував. Стан, у якому опинився перший собака, отримав назву «вихована безпомічність» [Seligman, 1967].

⁵³ Див. з цього приводу цікаве польське дослідження: Marek-Ruca Maria. Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży/ Maria Marek-Ruca. – Warszawa: Nasza Księgarnia, 1976. – 131s

Отака «вихована безпомічність» характерна для більшості учнів, що не встигають з першого класу. Переконавшись, що будь-які їхні зусилля впоратися із шкільними завданнями є марними, такі діти назавжди втрачають стимул до інтелектуальної діяльності. Тут можна резонно зауважити, що дитина – не піддослідний собака, вона не залишається в класі сам на сам із своїми проблемами. Поряд завжди є вчитель, який покликаний допомогти маленькому школяреві виборсатися зі своїх проблем. І, звичайно, вчителі саме так і роблять, але чи всі негативні фактори може знешкодити учитель? Невстигаючий учень, попри всю допомогу класовода, ясно бачить недолугість своєї діяльності на фоні яскравих результатів щасливішого однолітка. І це стає основним травмуючим фактором. Стимуляція вчителя, спроба допомогти перестає сприйматись адекватно дитиною. Будь-яке звертання вчителя перетворюється на психологічні тортури. Чи задумувався хтось із учителів над тим, як почувається дитина, котра не встигає, коли вони звертаються до неї із запитанням, чіткої відповіді на яке вона не має? Опитуючи невстигаючих учнів, ми отримали вражаючі відповіді:

- Жах.
- У мене таке відчуття, що я зараз вдавлюся.
- У мене тремтять руки і я все забуваю.
- Мені здається, що я кудись падаю і у голові порожньо-порожньо.
- Коли вчителька підходить до мене, то я від страху тремчу. Чого ж бояться ці діти?
- Поганої оцінки.
- Вчителька скаже, що я дурень.
- Усі сміятимуться. Вони завжди сміються, коли я кажу, щось не так.
- Щоб я не сказала, все буде не так, бо я дурна.
- Не знаю, мені просто страшно і все.

Отже, невстигаючі діти найбільше бояться підтвердження власної безпомічності, що їх назвуть дурними, а головне – вони самі відчувають себе такими. Страх перед життєвою поразкою стає, вочевидь, однієї із головних рушійних сил цієї поразки. Боячись відповісти неправильно, дитина не відповідає зовсім. Лякаючись, що робота буде низько оцінена – взагалі не працює.

Учителі молодших класів нерідко помічають, що однакові за складністю проблеми одна і та ж дитина легко вирішує в ігровій позакласній діяльності і виявляє повну безпорадність перед ними в навчальній діяльності. Той, хто мав змогу стежити за невстигаючими дітьми не тільки в шкільній, а й в домашній обстановці, помічав як розумні, кмітливі домашні фантазери буквально на очах тупіють, потрапивши до класу. Страх паралізує розумові здатності. І марно думати, що просто відмінивши оцінку у вигляді знакового еквіваленту, заборонивши виставляти погані оцінки, ми залагодимо справу. Навпаки, при невмілому, бездумному використанні словесного оцінювання ситуація навіть може погіршитись, оскільки, одірвавши оцінку від конкретної справи, задачі, відповіді, ми її ніби узагальнили, зробили тотальною. У недосвідчених або нечуйних учителів дитина тепер не просто погано виконала цю і тільки цю вправу, розв'язала цю і тільки цю задачу, а не впоралася з роботою взагалі. Вправу можна переписати, задачу розв'язати правильно і таким чином закрити кращою оцінкою-еталоном гіршу оцінку-еталон. У безоціночному ж навчанні травма від поразки набагато сильніша впливу похвали. Слово ранить найболючіше.

Однак страх сам по собі не є і не може бути значним фактором або причиною невстигання дитини. Страх – прямий наслідок первинної шкільної поразки дитини, відчуття нею своєї неповноцінності, яке може з'явитись у будь-якої нормальної дитини, що виявилась погано підготовленою до входження у звичайне шкільне життя.

Причини такої невідповідності різні – та є щось, що їх об'єднує – неспроможність дитини подолати первинний недолік (у російській мові є слово «изъян», що точніше передає суть явища) в процесі фізичного та психічного розвитку. Якими б прекрасними або якими б мізерними не були вроджені задатки, вони все одно потребують постійного тренування, бо без такого тренування, залишаючись протягом відносно довгого часу лише у вигляді прихованих можливостей, здібності поступово, але невблаганно втрачають свій потенціал.

Початкова школа – це чи не остання межа, коли ще можна зупинити занепад розумових здатностей дитини. Але для цього вчитель повинен орієнтуватися не на сьогоднішній стан першокласника, а хоча б на зону його найближчого розвитку. Та

для того, щоб учитель міг орієнтуватись на зону найближчого розвитку, йому потрібно хоча б вірити, що ця зона дійсно існує. Найчастіше ж у шкільній практиці йде орієнтація саме на актуальний стан знань, умінь і навичок. Саме тут на педагогів чатує небезпека поцінувати обмеженість знань та малу інформованість дитини як низький розумовий розвиток. Якщо подивитись на інтелектуальний профіль дітей, які потрапляли у класи підвищеної індивідуальної уваги, то можна побачити, що найчастіше у них є низькі показники за тестом «Інформованості» (обізнаності), який, можливо, із усієї шкали Векслера найменше відображає ментальні здатності дитини. Розглянемо це на прикладі. Є певне коло загальновідомих знань, наявність яких у нормальної дитини шкільного віку сприймається як аксіома. Наприклад: удень світить сонце, а вночі темно; є права і ліва рука; на руці п'ять пальців; у собачки чотири ноги, а у курки – дві; щоб закип'ятити воду, треба налити її у кастрюлю і поставити на вогонь; помідор червоний, а огірок зелений і т. п. Але чи задумувались ми над тим, яким чином засвоює дитина цю інформацію? Для цього, принаймні, потрібно кілька умов:

1. Щоб дитина побачила щось, що її зацікавило.
2. Щоб дитина запитала і отримала зрозумілу відповідь.
3. Щоб дорослі стимулювали запитання дитини і самі звертали її увагу на певні явища.

А якщо малюк зростає у такому середовищі, де на нього просто не звертали уваги? Якщо дома було запитувати марно, а в садочку (та ще й коли був той садочок) незручно?⁵⁴ Тоді й виникає ситуація, коли, орієнтуючись на чисто зовнішні прояви, вчитель оцінює дитину як нездатну до повноцінного оволодіння навчальним матеріалом і починає зменшувати для неї навчальні вимоги (називаючи це, між іншим, рівневою диференціацією), прилаштовуючи їх до свого заниженого уявлення про потенціал дитини і тим самим уже міцно фіксуючи її навчальну неповноцінність, оскільки зведений до мінімуму базовий рівень знань, умінь і навичок не дасть змоги повноцінно засвоїти програму середньої школи.

⁵⁴ Якось у пресі розповідалось про випускника (!) інтернату, який ніколи в житті не бачив цілого помідора, бо куштував його тільки вже порізаним у вигляді салату.

За даними Б.Зайцева, сформованість на кінець початкової школи такої б здавалось суто формальної навчитки, як швидкість читання на рівні 130-170 слів за хвилину, дає змогу навчатися в середній школі на «5». Швидкість 100-130 слів за хвилину – надає шанс оволодіти програмою на «4». Якщо ж дитина читає повільніше 80 слів за хвилину, то надії на поліпшення її шкільного статусу в майбутньому залишаються надто мізерними [Див.: Зайцев, 1989, с.107-108]. Причому сама по собі швидкість читання є, як уже говорилося, суто формальною навичкою, безпосередньо з розумовими здібностями не пов'язаною. Але коли дитина не вміє швидко читати, то вона просто приречена на роль аутсайдера, оскільки фізично не встигатиме охопити той же обсяг інформації, що й решта учнів.

Іншою, теж суто формальною, причиною відставання може стати недостатність (або своєрідність) словникового запасу дитини. Природа таких ускладнень та, що дитина розуміє суть поставленого завдання, знає правильну відповідь, але лексичне і синтаксичне її оформлення відрізняється від загальноновживаного, і вчитель, навіть не дослухавши, починає коригувати мову відповіді (виправляє наголоси, підказує літературне слово, оформлює синтаксис). Така «допомога» дезорієнтує першокласника, він збивається, забуває що хотів сказати, переключає всі свої можливості на пошук форми, а не суті відповіді. Через деякий час учень уже взагалі боїться говорити в класі і поступово втрачає інтерес до навчання.

Такою ж, так би мовити недифіцитарною, причиною відставання може стати, як би це дивно не звучало, і високий рівень розумового розвитку. Така нестандартна особлива дитина іноді просто незрозуміла класоводові. Її мислення настільки оригінальне, що погано співвідноситься зі шкільною реальністю, а відтак нею і відкидається (на жаль, у цих випадках, особливо коли у дитини знижена потреба у зовнішньому схваленні – вона внутрішньо самодостатня, такий собі маленький Діоген – допомогти виявляється дуже важко, навіть за найкращих намірів педагогів. З розвитком Інтернету та породжених ним соціальних мереж частина дітей, у випадку втрати зацікавленості шкільним навчанням, починає шукати засоби самореалізації та зовнішнє схвалення в мережі).

Серед невстигаючих зустрічаються і діти зі своєрідним сприйняттям світу. Тоді причиною навчальних непорозумінь

можуть стати такі дрібниці як сприйняття образного матеріалу не зліва направо, а справа наліво; опис подій не у часовій, а у емоційній послідовності тощо.

Слід зупинитись ще на одному загальновизнаному факторі, який може викликати специфічне ставлення дитини до школи і навчання – вплив найближчого середовища.

Практично від дня свого народження дитина потрапляє в ситуацію, в якій рівень та якість зовнішніх впливів та внутрішніх спроможностей прямо визначають первинну інтенсивність діяння її механізмів саморозвитку.

Які ж складові зовнішнього середовища здійснюють найбільший вплив на психічний розвиток та функціонування дитини? Традиційно до таких складових відносять сім'ю з її емоційним мікрокліматом та інтелектуальним фоном. Г.Лефрансуа вважає, що найкращих результатів у житті досягають ті люди, яким поталанило народитися в потрібному сімейному середовищі і вчитися у такому шкільному середовищі, яке сприяло їхньому розвитку, оскільки в них «пошукова діяльність, незалежність, досягнення і честолюбство заохочувались у значно більших масштабах, ніж це буває зазвичай» [Лефрансуа, 2003, с.266]. У цьому твердженні занадто багато припущень. Що значить заохочувалось в значно більшій мірі? І чи справді тільки ці складові дають обдаровану особистість? І чи завжди?

Звернемось до разючого прикладу. Саме на вищенаведених принципах була побудована система виховання в сім'ї Бориса Павловича та Олени Олексіївни Нікітіних. Там було все – всебічна стимуляція пошукової діяльності, виховання незалежності і критичності, заохочування особистісних досягнень і формування честолюбних мрій. Всі діти Нікітіних брали чудовий ранній старт, показували визначні досягнення і... всі сходили з дистанції. Що ж сталося? Адже ж ніхто не може заперечувати педагогічний талант Бориса Павловича Нікітіна, його величезну віру в розроблену ним систему, бажання отримати прекрасні результати. Взагалі експеримент Нікітіних потребує окремого прискіпливого вивчення, бо, зазвичай, психолого-педагогічні експерименти за умови емоційного включення в роботу їхніх організаторів та учасників приводять до позитивних результатів. Негативний результат сам по собі є досить рідкісним явищем, а тому може бути дуже цікавим матеріалом для дослідження. Однак зараз зупинимось на лише

одному факторі – причинах навчальної неспроможності дітей із родини Нікітіних. Ця неспроможність, з огляду на звичне розуміння причин невстигання, є не просто невмотивованою, а логічно абсурдною. Пройдемося тими елементами, які зазвичай називаються як причини невстигання:

1. Фізіологічні передумови шкільної неуспішності – жодних: фізичний розвиток забезпечується цілою системою спеціально розроблених вправ. Величезна увага до загартування дітей. Моторика прекрасно розвинута.
2. Нейрофізіологічні передумови шкільної неуспішності – жодних. Підтверджується раннім опануванням основних ментальних здатностей.
3. Готовність до шкільного навчання:
 - Розумова активність – дуже висока.
 - Інтелектуальна спроможність – дуже висока.
 - Самооцінка – висока.
 - Очікування – великі.

Поки що все виглядає більш ніж добре. Здається у дітей Нікітіних є все, що потрібно для досягнення прекрасних результатів у шкільному навчанні і феєричних успіхів у житті. Але, але, але... Те, що сталося з цими дітьми у школі, приголомшує. Дамо слово старшому з дітей Нікітіних – Олексію: «Я вважався соціально небезпечним учнем. Я втікав з уроків, прогулював цілі дні... Вчився я прямо скажемо препогано внаслідок моєї абсолютно неймовірної лінії. Я був двієчником і трієчником. Не один раз залишався на осінь. У мене були жахливо розмальовані підручники. Домашніх завдань я майже ніколи не робив... Двох або трьох вчителів я щиро ненавидів. Я їм доставляв багато неприємностей: міг, наприклад, вийти на уроці із класу, хряснувши дверима якнайсильніше, якщо мені чомусь не подобалась поведінка вчителя. Мою бідну класну керівницю я не раз доводив до сліз» [Цит. за: Самодєлова, 2000, с.6].

Тільки двоє із семи дітей Нікітіних закінчили 10 класів загальноосвітньої школи – Антон та Аня. Інші кидали школу після 8 класу та йшли до технікумів. Саме в технікумах вони намагались по-новому вибудувати своє життя. Дехто із них зміг вступити до Інституту, дехто – ні. Найжахливіше те, що більшість вступала навіть не в ті інститути, куди хотілося, а туди, куди дозволяли їхні обмежені знання. Йшли без любові, працювали по спеціальності

без радості, шукали нових професій. У розмові з кореспондентом, описуючи свої навчальні та професійні проблеми, вони найчастіше використовують слово «нудно». Найталановитіший і найперспективніший із дітей Антон, який закінчив у 13 років 10 клас, у 16,5 – хімічний технікум, вчився на хімічному факультеті Московського університету і залишався там в аспірантурі, не тільки не написав дисертацію, а взагалі пішов із науки з причини, що там теж було «нудно» (?!?!): «Після чотирьох років мені набридло займатись цією мурою. І коли запропонували перейти на хімічний завод, я довго не роздумував, там була все-таки конкретна робота» – говорив він [Цит. за: Самоделова, 2000, с.6]. У 2000 році Антон працював хіміком у медичній лабораторії, яка робить аналізи на СНІД.

То що ж сталося? Поряд із словом «нудно» в розповідях дітей часто зустрічається слово «легко» – надто легко було вчитись у початковій школі, звикли, що все дається просто, мати дозволяла пропускати школу і НЕ ЛАЯЛА, коли вони отримували погані оцінки. Дивна реакція матері – чи не так? Що ж, подивимось глибше на погляди Б.П.Нікітіна, людина, яка писала в анкетах, що він «професійний батько». В його спадщині є надзвичайно багато цікавого і потрібного, він правильно розумів як розвивати дітей, умів створювати інтелектуальну, розвиваючу ауру в сім'ї (те, що Сухомлинський називав інтелектуальним фоном і вважав основою для розвитку повноцінної особистості). Помилковим, як здається, було не те, що він робив, а як він це робив. Для того, щоб зрозуміти сутність проблеми, доведеться навести досить довгу цитату:

«Коли Альоші, нашому первістку, виповнився рік і він тільки починав говорити хтось подарував йому кубики з літерами. Яким же було наше здивування, коли ми виявили, що до 2-х років Альоша уже знав половину азбуки, а у 2 роки і 8 місяців прочитав перше слово! Наша роль у цьому процесі звелась, в основному до того, що ми називали сину літери, якщо він питав, і раділи, коли він показував знайомі літери в газетах, на вивісках, у книгах. А для всіх наступних діток ми вже приготували не тільки кубики з буквами, але й азбуку на стіні, дошку і крейду для письма, букварі й книжки з крупними літерами. І виявилось, що всі вони легко **БЕЗ НАЖИМУ І СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ**, починають читати у 3-4 роки. Причому читання стає для них не тільки джерелом

різнобічної інформації, але й величезною насолодою, від якої їх тепер важко відірвати.

Ми спробували і в усьому іншому створити в своїй сім'ї обстановку випереджаючого розвитку дітей: найрізноманітніші книжки і карти, спортивні снаряди (кільця, турніки, драбинки, канати і под.) і майстерня з матеріалами та інструментами, будівельні матеріали – кубики і цеглини, вимірювальні прилади та наші розвиваючі ігри, які спонукають до вирішення важких творчих задач, далекі походи, де дітям багато що давали робити самостійно, навіть планування та проведення самого походу... При цьому ми свідомо (оскільки переконані: примушування – ворог творчості) надавали дітям велику **СВОБОДУ У ВИБОРІ ЗАНЯТЬ ТА ЇХ ПОСЛІДОВНОСТІ, в часі і способах роботи** [Никитин, 1991, с.14].

Хотілося б звернути увагу на кілька факторів: свободі вибору занять, відсутності спеціальних навчальних занять, відсутності примусу в навчаючій та розвиваючій діяльності. При цьому в діяльності по господарству примус був – дітям доводилось носити воду, дрова, вугілля, доглядати молодших братиків та сестричок, допомагати матері по господарству і навіть разом з нею шити фартушки (в сім'ї катастрофічно не вистачало грошей, і мати підрядилась, окрім основної роботи, працювати ще й надомницею). Повна свобода вибору заняття або взагалі участі/неучасті у занятті та виключно ігрова його форма стосувались лише інтелектуальної діяльності.

Розумні, розвинуті, обдаровані діти Нікітіних звикли, що робота мислення пов'язана виключно із задоволенням, що інтелектуальна напруга приносить лише позитивні емоції, а невдачі є несерйозними, бо гра є гра і сьогодні виграв ти, а завтра виграю я. До того, що навчання – це не розвага, а важка постійна праця, вони виявились абсолютно неспідготовлені і продовжували програвати в школі хибний сценарій – я роблю тільки те, що приносить приємні відчуття, бо навчання – це лише гра, а якщо гра набридає, то її просто припиняють. Цю здатність вчасно помітив їхній дідусь, але його пересторога була проігнорована батьками: «...дідусь зрідка приїздив на гостину і щоразу в тій чи іншій формі засуджував нас: «Ви занадто розпускаєте своїх дітей. Виростуть ледарями і не мине кілька років як вони вам на шию сядуть» [Нікітін, Нікітіна, 1989, с.53].

Як бачимо, головною причиною шкільної неуспішності дітей Нікітіних була відсутність особистісного позаігрового смислу в навчальній діяльності. Причому, ця відсутність смислу сформувалась внаслідок створення максимально сприятливих умов для саморозвитку дітей. У педагогічній системі Нікітіних діти вчилися, але не навчалися.

І саме тому, що учіння без навчання є надзвичайно привабливою теорією, яку досить часто використовують фантасти і тією чи іншою мірою намагаються зреалізувати педагоги, так важливо зрозуміти роль особистісного смислу та життєвих перепон у феномені шкільної успішності/неуспішності.

На прикладі сім'ї Нікітіних видно, що обдарованість сама по собі ще не гарантія шкільної успішності, а знищення перепон до саморозвитку – не гарантія цього самого саморозвитку. Намагаючись максимально полегшити дитині життя, часто забувають, що дар – це не тільки велике щастя, а й величезна відповідальність. Усвідомлення дару – внутрішня сутність обдарованої особистості, без прийняття на себе відповідальності за власний дар нічого не вийде. Тому то й писав хитромудрий Лао Цзи: «Коли всі в Піднебесній дізнаються, що прекрасне є прекрасним, з'явиться і потворне. Коли всі дізнаються, що добро є добром, виникне і зло. Тому буття і небуття породжують одне одного, важке і легке створюють одне одного, довге і коротке взаємно співвідносяться, високе і низьке взаємно визначаються, звуки, зливаючись, приходять в гармонію, попереднє і наступне йдуть один за одним» [Лао Цзи]. Неможливо досягти чогось на одній легкості. Щоб щось стало легким спочатку, вона має бути важким. Однак, з другого боку, складність і важкість не можуть бути надмірними, бо для того, щоб дитина захотіла щось почати робити, треба бути переконаним, що ця робота в принципі можлива, що вона має сенс.

До формування особистісного смислу учіння ми ще будемо повертатись, а зараз нагадаємо дуже цікаву його формулу, запропоновану Р.Х.Шакуровим: $C = ПЦ / УЦ$, де C – смисл діяльності, $ПЦ$ – потенційна цінність, тобто сума цінностей, яку можна отримати в результаті діяльності, $УЦ$ – утрачені цінності. В свою чергу $УЦ = В + УЦ$, де $В$ – витрати, $УЦ$ – упущені цінності [Шакуров, 2003, с.25-26]. Якщо величина вказаного дробу менша одиниці, то така діяльність не має смислу, так як отримувана в її

результаті цінність надто мала у порівнянні з витратами та втратами.

Поглянемо на ситуацію з дітьми Нікітіних з огляду формули смислоутворення – що могли отримати діти Нікітіних внаслідок важкого учіння в школі – знання. Та на переконання їхніх батьків і їх самих – знання могли здобуватись іншим, приємнішим шляхом. Чим мали поступитися маленькі Нікітіни заради навчальних успіхів – свободою, правом вибору часу, місця, методу, об'єму та складності учіння. Як бачимо, найменшого шансу для утворення смислу шкільного навчання не було. Звичайно, могли виникнути інші альтернативні, позашкільні смисли учіння. Та звичка до легкості інтелектуальної праці зіграла злий жарт. Фактор актуальної приємності отримання знань переважив потенційну цінність самих знань.

Як бачимо, шкільна неуспішність є дуже суперечливим явищем і жодним чином не може бути зведена до простої дефіцитарності. У більшості випадків її причина полягає не у дефіцитарності, а у дисбалансі дії позитивних і негативних, суб'єктивних та об'єктивних факторів, які призводять до втрати сенсу (смыслу) навчання.

Саме строкатість і внутрішня суперечливість картини первинної шкільної неуспішності пояснює, чому вона так погано корегується, незважаючи на всі намагання школи її подолати. Її здатні викликати абсолютно різні суб'єктивні та об'єктивні фактори, які можуть не тільки жодним чином не корелювати між собою, але навіть суперечити один одному. Спробуємо назвати хоча б ті, які зустрічаються найчастіше:

1. Об'єктивний фактор гальмуючих розвиток дитини соціальних умов дошкільного виховання.

2. Об'єктивний фактор недостатньої готовності дитини до шкільного навчання – відсутність потрібних знань, умінь і навичок.

3. Об'єктивний фактор утруднення засвоєння знань внаслідок дефіцитарності або нерозвиненості окремих ментальних здатностей.

4. Об'єктивний фактор утруднення засвоєння знань внаслідок відставання у психофізичному розвитку або хронічних хвороб.

5. Суб'єктивний фактор невіри дитини у власні сили, синдром «невдахи».

6. Суб'єктивний фактор відсутності стимулів до здійснення інтелектуальних зусиль.

7. Суб'єктивний фактор оцінки дитини колективом – не за реальним поступом окремої особистості у навчанні, а за рівнем успішності порівняно з кращими учнями класу.

8. Суб'єктивний фактор позашкільної або позанавчальної зацікавленості дитини.

9. Об'єктивний фактор недостатньої психологічної обізнаності вчителів, що не дає змоги правильно оцінити потенційні можливості та психологічні особливості кожної дитини.

10. Об'єктивний фактор відсутності спеціальних методик для вчителів щодо спілкування з «особливими» дітьми.

11. Суб'єктивний фактор сприймання «невстигання» дітей як показника їхньої розумової неповноцінності.

12. Суб'єктивний фактор налаштованості педагога на використання найбільш звичних для нього дидактичних прийомів і методів.

Усе це є. Всі ці фактори об'єктивно діють. Більш того, від об'єктивних факторів або передумов неуспішності подітися взагалі ніде. Вони є тому, що вони є. Водночас існує досить багато історичних фактів, які свідчать, що жодна із перерахованих об'єктивних проблем не визначає навчальну дитячу успішність, а тим більше її життєву успішність. Тому для остаточного визначення суті розмови подивимось на тих, хто, попри наявність всіх факторів для розвитку життєвої неуспішності, зумів самореалізуватися.

4.2.Відносність негативного впливу основних чинників первинної шкільної неуспішності

Вивчення історій багатьох видатних особистостей не просто дивує, а шокує нагромадженням проблем, які їм доводилось перемагати. Леонардо да Вінчі був позашлюбною дитиною, позбавленою як материнської, так і батьківської любові. Він погано вчився в школі, вчителі вважали його малорозвиненим і тому навіть не намагались перевчити писати правицею, що було на той час обов'язковим.

Не тільки вчителі, але й батьки маленького Альберта Ейнштейна були переконані у розумовій «відсталості» свого первістка.

Ньютон виховувався бабусею, бо батько помер ще до його народження, а матір вийшла заміж удруге за людину, яка абсолютно не приймала і не сприймала пасинка. Фізично слабкий, він страждав від знущань сильніших однолітків, які знайшли в ньому, як їм здавалось, хороший (бо беззахистний) об'єкт для переслідування.

Короткозорий, заглиблений у себе Огюст Роден взагалі не сприймав школу, а школа його. У чотирнадцять років він ледве міг читати і писати. Орфографією ж не оволодів (як, до речі, і О.С.Пушкін) ніколи.

Внаслідок надзвичайно слабкого здоров'я і постійних проблем з однолітками Альфред Нобель лише один рік відвідував школу.

Цей перелік можна продовжувати до безкінечності, наводячи все нові і нові факти того, що **причини, які можуть викликати неуспішність і сама неуспішність, не є однозначно пов'язаними.**

Саме під цим кутом розглянемо долі трьох видатних особистостей, які з об'єктивних причин, здавалося б, не мали жодного шансу виявити свою обдарованість – Тараса Шевченка, Лесі Українки, Катерини Білокур. Послідовність вибрана не випадково – хоча тут не йде мова ні про хронологію, ні роль в історії української нації, ні навіть про вроджений інтелектуальний потенціал. Шевченко, Українка і Білокур вишикувані по мірі прийняття їхнього таланту власною сім'єю, бо ставлення до дитини в сім'ї є чи не найочевиднішим чинником, що мав би визначати її навчальне та, кінець-кінцем, і життєве благополуччя. Із цих трьох, як це не дивно, лише Тарас Шевченко був поцінований власною родиною (а пізніше і оточенням, в якому жив) як неординарна особистість. Але що могла дати своєму геніальному синові кріпацька селянська родина? Нічого, крім розуміння. Вмираючи, батько навіть спадка йому не залишив: «Синові моєму Тарасу з мого господарства нічого не треба. Він не буде людиною абиякою; з його вийде або щось дуже добре, або велике ледащо; для його моя спадщина або нічого не значитиме, або нічого не допоможе» [Цит. за: «Дитинний вік...»].

І, можливо, цим вчинком зробив все, що міг, щоб допомогти синові розвинути талант. Він залишив його з єдиним – даром. Відбираючи у дитини право на володіння нужденними ознаками кріпацького благополуччя – хатою, худобою, якимсь там убогим

реманентом, він не залишав йому іншого шляху, ніж боротися за власне майбуття. Формула смислоутворення, запропонована Р.Шакуровим в ситуації з Тарасом Григоровичем, практично за будь-якого розкладу не могла бути меншою за одиницю, адже на кону була обіцяна велика майбутність, а можливих втрачених цінностей просто не існувало – батько не залишив нічого, що могло прив'язувати дитину до простого селянського існування.

Звичайно, історія малого Тараса могла скластися як завгодно. Він міг стати дячком, сільським малярем, писарчуком і ще багато ким, але простим селянином не став би вже ніколи.

Співвідношення між поставленою метою і можливими втратами на шляху до неї було явно на користь мети. Уже в кінці свого життя Шевченко сказав про це у вірші «Доля»:

Ти не лукавила зі мною,
Ти другом, братом і сестрою
Сіромі стала. Ти взяла
Мене, маленького за руку
І в школу хлопця одвела
До п'яного дяка в науку.
Учися, серденько, колись
З нас будуть люди, – ти сказала.
А я послухав, і учивсь,
І вивчився. А ти збрехала.
Які з нас люди? Та дарма!
Ми не лукавили з тобою,
Ми просто йшли: у нас нема
Зерна неправди за собою.
Ходімо ж, доленька моя!
Мій друже вбогий, нелукавий!
Ходімо далі, далі слава,
А слава – заповідь моя.

Наскільки сприятливі були життєві умови Тараса Шевченка для реалізації його потенціалу – відповісти можна тільки визначивши, що ми розуміємо під словом «сприятливі». З одного боку – йому неймовірно пощастило – він зміг отримати вищу освіту, його долею опікувалися видатні особистості, і в горі, і в радості його все-таки не полишали друзі. А з іншого – десять років солдатчини в забутій Богом і людьми місцині, заборона писати й малювати, умови, в яких навіть офіцери співались і втрачали

людську подобу. Шевченко вистояв, зберігши не тільки свій талант, але й здатність шукати нові шляхи для його реалізації. В щоденнику є вражаючий запис, який свідчить про висоту планки, яку ставив перед собою Тарас Григорович: «О живописи мне теперь и думать нечего. Я и прежде не был даже посредственным живописцем, а теперь и подавно. Десять лет неупражнения в состоянии сделать из великого виртуоза обыкновенного кабачного балалаечника. Следовательно о живописи мне и думать нечего. А я думаю посвятить себя безраздельно гравюре акватинта. Для этого я полагаю ограничить свое материальное существование до крайней возможности и упорно заняться этим искусством» [Шевченко, 1971, с.29]. Втрата майстерності, перепона, що могла стати життєвою трагедією, привести до повної втрати смислу життя, лише стимулювала Т.Г.Шевченка до пошуку нових шляхів у самореалізації.

Леся Українка народилась абсолютно в інших соціальних умовах, в інший час і в іншій родині. Здавалося б саме на її долі могла якнайкраще відбитися розвиваюча та стимулююча роль сім'ї в самореалізації обдарованої особистості. Та трапилось протилежне. Головна, визначаюча все і вся особа в родині Косачів – Ольга Петрівна Драгоманова-Косач, славнозвісна Олена Пчілка – не бачила і не хотіла бачити в своїй другій дитині обдаровану особистість. Талант Лесі пробивався не завдяки підтримці матері (бо такої підтримки просто не було, практично кожен Лесин твір зазнавав нищівної критики з боку найдорожчої для Лесі людини), а в подоланні його неприйняття. Все життя Леся доводила і не могла довести найріднішій для неї людині, майже божеству, любій мамочці, що вона є кимось, ким та може пишатися. Боротьба за любов, боротьба наперекір усім обставинам, боротьба на межі відчаю стала символом Лесиної поезії – *contra spem spero*: без надії сподіваюсь. Однак у Лесиному випадку все ж зберігалися хоч окремі елементи, що зазвичай пов'язуються із поняттям стимулюючого впливу сім'ї на розвиток обдарованої особистості – родина була справді високоінтелегентна, прекрасно освічена, в ній існував культ знань, високо цінувалась творчість. І попри це, із п'яти дітей Косачів, доля стати генієм свого народу випала тій, яку мати вважала: негарною, дурною, недотепою, нецікавою, нерозвинутою [Див.:Косач-Кривенюк,1970, с.40].

Сім'я як деструктивний елемент, як вічний бар'єр на шляху реалізації обдарованості виступає в долі найдивовижнішої української художниці ХХ століття Катерини Білокур.

Селянська патріархальна родина не хотіла бачити в Катрі не тільки унікальну, творчу особистість, а взагалі нормальну людину. Її бажання малювати сприймалось не просто як примха, а як ознака її розумової неповноцінності. За кожний малюнок, за кожний витрачений листок паперу її нещадно били, ображали, називали навіженою. І лише в тридцять п'ять років вона виборола собі право малювати. Батько махнув рукою і сказав: «Ну, малюй, будь ти розпроклята! Лайки і доброго слова ти не слухаєш, а бить – я вже втомився з тобою б'ючись!».

«І з таким благословенієм, з таким напутствієм я стала вчитись малювати. Пряла, ткала, білила, мила, копала, садила, полола, збирала і все діло робила, а в прогалинах між цим ділом училась малювати. І за це мене звали стервигною, паразитом і лежнюгою...» [Білокур, 1995, с.59].

Смислом життя Катерини Білокур стало подолання несприйняття. Важкі умови для творчості не зменшували її принадності, але робили її головним смислоутворюючим стимулом – тільки таким чином Катерина могла відстояти свою самоідентичність.

Як бачимо, не має однозначної залежності між умовами, в яких зростає особистість, і перспективою її самореалізації. Наявність бар'єру, перешкоди, труднощів може стати не перепоною, а додатковим стимулом саморозвитку, породжуючи протидію, як дієвий механізм особистісного зростання.

4.3. Психологічна складова первинної шкільної неуспішності

То що ж таке первинна шкільна неуспішність? Якщо наявність об'єктивних факторів дефіцитарності її не визначає, то тоді що її визначає?

Подивимось на стан, що супроводжує шкільну неуспішність із різних боків – зсередини: очима неуспішного школяра; ззовні: очима неупередженого дослідника та спробуємо виокремити його суто психологічну складову.

Проводячи обстеження дорослих людей, автор завжди цікавилась їхньою шкільною успішністю і, зустрівшись із тим, хто

належав до відстаючих у навчанні, просила пригадати те, що найбільше запам'яталось із шкільних років. Безрадісною вийшла оповідь (використані розповіді диспетчерів аеропорту Жуляни, співробітників Чорнобильської атомної станції, що перебували на лікуванні у Києві, студентів Інституту лінгвістики і менеджменту, батьків дітей експериментальних шкіл, робітників приватної ювелірної фірми):

– У нас у районі було багато «ящиків», частина із них розміщалась під землею. Так я цілу теорію придумала – от під'їжджаю до школи, а вночі була якась аварія на заводі і школа провалилась під землю.

– Я був дуже тихенький із взірцевою поведінкою, всіх боявся. А вчителька казала (і в класі, і матері, причому не наодинці, а під час батьківських зборів), що я «слизький тип», «двієчник», «саботажник». Завжди занижувала оцінки. При всіх обливала мене помями. Я досі не можу зрозуміти, чому вона до мене так ставилася.

– Коли я повертався до сусіда, щоб дати ручку або олівець, то мені ставили двійку, а коли я старався хоч якось відповісти, то завжди занижували оцінку. І все це з-за того, що я колись засміявся на відкритому уроці, і вчителька мене зненавиділа за це.

– Мої батьки пиячили і я приходила в старому подраному одязі. Мені здавалось, що від мене тхне. Поряд зі мною нікого не садовили і як я не старалась, більше трійки ніколи не ставили. Одного разу я вивчила вірш, дуже добре вивчила, по-справжньому. Почала відповідати, але зробила неправильний наголос, і всі діти почали сміятись, а вчителька разом з ними.

– Одного разу я наклеїв своєму сусідові наклейку на спину. Вчителька дуже розлютилась, наклеїла її мені на лоба і вигнала з класу.

– Учителі в школі говорили, що з мене нічого не вийде, що зірок з неба я не дістану. Я завжди вчилася сама, а вони говорили, що за мене хтось дома уроки виконує.

– Моя перша вчителька била мене лінійкою по руках, коли я помилялась. Била, а весь клас сміявся. Це так боляче, коли сміються. Можна було ж просто двійку поставити.

– Щось зі мною було не в порядку. Навіть не знаю що. Як хтось наврочив. От розв'язую я задачу, розв'язую, ніби все правильно. А потім мене як хтось по голові – бах, і мені здається,

що я щось роблю не так. І починаю все робити по-іншому. А потім виявляється, що правильно це саме так, як було спочатку.

– Мама була мене, коли я не могла щось зробити, при цьому її основним аргументом було, що якась там дитина її знайомої «золоте дитя», а я дурна, безпомічна і взагалі пусте місце.

– Вчителька була до мене несправедливою. Не знаю чому так. Навіть коли я знала щось добре, вона казала, що я знаю погано і ставила погані оцінки і ніколи не дозволяла їх виправляти. Я точно пам'ятаю, що інші діти переписували роботи і виправляли оцінки, а мені чомусь цього не дозволяли.

– Піднімала мій зошит і показувала всьому класу, як не треба робити. З дня в день. З дня в день. Всі сміялись і на мене показували пальцем. І я перестав зошити брати в школу. Дома завдання я старався зробити, а зошити «забував».

– Дитинство залишило дуже болючий відбиток на всьому моєму подальшому житті. Річ у тому, що мене просто не приймали в своє товариство діти мого віку, і не тільки не приймали, але й ображали. За те, що, на їх погляд, я була товстою і дурною. Діти жорстокі, їм потрібно було знайти посміховисько – і я стала для них їм.

– Пам'ятаю страх, не конкретний страх чогось, а страх взагалі. Школа була місцем, де все було не так, як треба. Щоб я не робив, якби я не старався, все було марно. Просто – у інших виходило, а у мене – ні. Все, про що я мріяв, щоб рік закінчився і почались канікули. Здається, вчителька ставилась до мене добре. Не знаю. Справа була не у вчительці, а у школі.

– Ручку мені подарували, таку красиву, імпортну. Тоді імпортних ручок не було, така ручка, як зараз, мабуть, мерседес. Ну от, я її в школу приніс, а хтось поцупив. Я до вчительки із сльозами, а вона мені: «Ти такої ручки не заслужив. Вона злякалась твого письма і пішла до іншого, кращого учня».

– Батько сказав: «Принесеш ще дівку – приб'ю». Стою я біля дошки, дивлюсь на задачу і розумію, що нічого не розумію. Ноги ватні, руки тремтять, а в голові одна думка: додому йти не можна, додому йти не можна. Зараз смішно, а тоді у школі на горищі ночувати зостався.

– Мама довго хворіла і вже зовсім було погано, вона ночами кричала. Я уроки зовсім не готувала, не могла. В школі вчительку майже не чула – все думала – як там дома. Іноді на мене щось

нападало і я починала «біситися» – заважала проводити урок, біла дітей, одного разу всю татю із стаканами молока перевернула і на тому молоці танцювала. Ну, вчителька і жалілась кожен день батькові, говорила, щоб він «прийняв міри». А які він міг «прийняти міри», сам уже змучився до краю. Тож бив мене і плакав, бив і плакав...

Неуспішна дитина в початковій школі знаходиться в полі негативного реагування з боку надзвичайно важливого для неї найближчого оточення. Якщо подивитись на те, що більше всього лякає цих дітей, то це не сам факт неуспішності (часто він взагалі не оцінюється як травмуючий фактор: у дітей зберігається величезна віра в скороминучість своїх навчальних невдач та й самі невдачі не є предметом для рефлексії). Хвилює дитину реакція важливого оточення на факт неуспішності: як буде переживати мама, що зробить батько, як поведе себе вчителька і як будуть ставитись до неї однокласники. Між іншим, таке ж саме самовідчуття притаманне більшості найкраще встигаючих дітей, вони теж зорієнтовані на реакції оточення. Менше третини найкраще встигаючих першокласників різних класів (як гетерогенних, так і гомогенних) називали основним мотивом свого навчання бажання багато знати, інтерес до того, що розповідала вчителька на уроці (Мені просто цікаво. Я хочу багато знати, щоб стати кимось. Дуже люблю все уміти і знати, у мене дома багато різних книжок про звірів, там про землю; а вчителька в школі теж багато чого такого розповідає). Які ж інші аргументи наводять інші добре встигаючі діти, відповідаючи на питання, чому вони добре вчаться⁵⁵:

– Я не хочу бути поганим учнем. Їх всі лають і дома і в школі. А мене хвалять.

– Коли у мене щось не так, мама плаче і дуже переживає. Може захворіти і померти. Я дуже цього боюсь і тому стараюсь вчитись добре.

– З поганими учнями ніхто не грається, а зі мною граються і всі хочуть зі мною дружити.

– Я не можу погано вчитися. Якщо я буду погано вчитися, то мене дома сильно накажуть, ще й поб'ють.

⁵⁵ Дослідження проводилось у 1993/94 навчальному році у середніх школах №№ 251, 254 м. Києва, № 103 м. Кривого Рога, № 4 м. Узина та № 1 м. Бердичева.

Як бачимо, мотивація добре встигаючих дітей початкової школи в своїй переважній більшості не має значних відмінностей від мотивації дітей слабовстигаючих – те саме бажання бути «хорошим», якого всі люблять; страх покарання; стремління до соціального визнання, матеріальної або моральної винагороди.

Та в одних випадках ці мотиви стають рушійною силою, а в інших – ні.

4.4. Типологія неуспішних учнів початкової школи

Як уже говорилося у першому розділі, педагоги і психологи не один раз намагалися знайти щось спільне у неймовірній кількості причин первинної шкільної неуспішності, провести хоч якусь класифікацію невстигаючих дітей і вже на основі такої класифікації побудувати навчальну систему, здатну задовольнити потреби всіх без винятку відстаючи у навчанні дітей.

В.Ф.Харківська [Харьковская, 1973, с.64] виокремлювала три типи невстигаючих школярів:

1. Із відсутністю навичок і умінь навчальної праці.
2. Зі слабим розвитком пізнавальних процесів: сприйняття, уваги, пам'яті, уяви, мислення.
3. З відсутністю пізнавальних інтересів.

Схожий підхід ще в середині минулого століття представляли теорії В.І.Самохвалової (1952) та Л.С.Славіної (1958).

Так В.І.Самохвалова [Самохвалова, 1952], виділяла три категорії невстигаючих школярів початкових класів: 1) з безтурботним ставленням до навчання, що не володіли почуттям відповідальності за свою поведінку і навчальну роботу; 2) з неурівноваженою поведінкою і пов'язаною з цим неорганізованістю і поспішністю в роботі; 3) з проблемами у засвоєнні навчального матеріалу.

Якщо з другою та третьою позицією тут більш-менш все зрозуміло – проблеми у засвоєнні навчального матеріалу були і залишаються фактором, який дійсно може бути однією з причин розвитку шкільної неуспішності, а неурівноважена поведінка швидше за все відповідає синдрому гіперактивності з дефіцитом уваги, який є, більше все-таки, медичною, а не педагогічною проблемою; то з першою причиною (безтурботне ставлення до навчання) все далеко не так однозначно.

У нашій практиці по-справжньому безтурботного ставлення учня початкової школи до навчання не зустрічалось ніколи.

Натомість бували, і то далеко не поодинокі, випадки використання показної безтурботності (яка іноді доходила до постійного блазнювання) для приховування реально існуючої глибокої психічної травми, пов'язаної із шкільною неуспішністю, яка, до того ж, досить часто супроводжувалась деструктивною виховною стратегією батьків.

Т.Д.Ілляшенко [Ілляшенко, 2003] поділяла дітей з труднощами на три типи – діти з розладами регуляції навчальної діяльності; діти з відставанням в інтелектуальному розвитку та достатніми передумовами навчуваності; діти зі зниженою навчуваністю.

В роботі Л.С.Славіної [Славіна, 1958] невстигаючі ділились на чотири групи: 1) ті, у кого несформовані мотиви учіння; 2) інтелектуально пасивні; 3) з відсутністю сформованих навичок і способів навчальної роботи; 3) з неправильним ставленням до роботи взагалі і навчальної роботи зокрема.

В.В.Тарасун [Тарасун, 1998] виділяє учнів шести типів: 1) з недостатньою сформованістю мотивів учіння; 2) з порушеннями в емоційно-вольовій сфері; 3) з недостатньою сформованістю учбових здібностей (лінгвістичних та математичних); 4) з недостатньою сформованістю вміння як самостійно, так і з допомогою вчителя порівнювати, аналізувати та узагальнювати ознаки понять, установлювати між ними зв'язки (недостатня сформованість операційного компоненту мислення); 5) зі специфічними проявами мовленнєвого недорозвитку: слабе володіння навичками звукового аналізу та синтезу, недостатня сформованість вищих рівнів розуміння мовлення; 6) з труднощами самостійного переносу засвоєних способів виконання завдання на аналогічні випадки.

Зовсім інший підхід представлено у роботі А.Г.Іванкова [Іванков, 1973, с.106. Автор спробував подати глибшу диференціацію симптомів відставання. За даними його дослідження серед невстигаючих:

1. 13,8% не встигають внаслідок слабого здоров'я;
2. 14,6% – внаслідок недостатніх побутових умов;
3. 44,6% – внаслідок слабого розвитку мислення, пам'яті;
4. 17,7% – внаслідок слабого розвитку навичок навчальної праці;
5. 1,6 % – внаслідок пробілів у знаннях;
6. 7,7% – із-за недостатньої вихованості та негативного ставлення до учіння.

Практично водночас з А.Г.Іванковим за тією ж методикою проводилось дослідження під керівництвом Ю.К.Бабанського [Бабанский, «Об изучении причин...», 1972, с.6.]. Та підсумкові дані дали дещо іншу картину причин відставання:

1. 27% не встигають внаслідок пробілів у розвитку мислення, пам'яті та ін.;
2. 18% – внаслідок низького рівня навичок навчальної праці (відсутність самоконтролю, повільність та ін.);
3. 14% – внаслідок негативного ставлення до навчання;
4. 13% – внаслідок негативного впливу побутових умов, сім'ї, мікросередовища;
5. 11% – внаслідок пробілів у знаннях;
6. 9% – внаслідок слабкого здоров'я, великої втомлюваності;
7. 8% – внаслідок недостатнього рівня вихованості, поганої поведінки, недисциплінованості.

Як ми бачимо, у цих двох класифікаціях досить значні розходження фіксуються за такими основними пунктами:

	А.Г.Іванков	Ю.К.Бабанський
Недостатній рівень розвитку мислення, пам'яті і под.	44,6%	27%
Негативне ставлення до навчання	7,7%	14%
Пробіли в знаннях	1,6%	11%

Водночас дивним є не те, що розходження фіксуються (у будь-якому рейтинговому оцінюванні особистість експертів може відігравати ключову роль), а те, що за іншими показниками статистично значимих відхилень практично немає.

	А.Г.Іванков	Ю.К.Бабанський
Низький рівень вихованості	7,7%	8%
Погані побутові умови	14,6%	13%
Низький рівень навичок навчальної праці	17,7%	18%

Оскільки, як уже відмічалось раніше, обидва дослідження проводились за єдиною методикою і частина показників практично співпала, то віднести різницю даних лише за рахунок обмежень

методики важко. Швидше за все проблема полягала в орієнтирах, за якими визначали свої оцінки експерти, а також поєднання в одному показнику занадто різних за характером явищ (наприклад, рівня розвитку мислення і пам'яті).

Щоб дещо прояснити ситуацію з причинами неуспішності, нами було проведене вивчення рівня розвитку індивідуальних рис першокласників.⁵⁶

Учителі (в окремих випадках шкільні психологи) із різних регіонів України заповнювали Індивідуальні Карточки-профілі своїх невстигаючих першокласників. У цих Карточках відставання окремих рис індивідуальності учня визначалось трьома рівнями – дуже низьким, низьким та нижче середнього. Характерні ознаки кожного рівня подавались у методичних рекомендаціях, що додавалась до Карточки.

Аналіз результатів показав, що існують певні розбіжності між даними, які походять із такого великого мегаполісу як м. Київ і невеличких населених пунктів, однак загальні тенденції зберігаються. Що ж найбільше тривожить учителів:

1. Відсутність допитливості, пасивність на уроці

Ця ознака притаманна майже кожному другому невстигаючому школяреві. Особливо відчутно навчальна пасивність помітна в тих класах, де педагоги притримувались авторитарного стилю спілкування з дітьми. Невстигаюча дитина взагалі боїться вчителя, навіть достатньо лагідним і чуйним педагогам доводиться долати страх, що виникає майже автоматично: вчитель – це джерело неприємностей і від нього краще триматись подалі. Коли ж педагог постійно демонструє свою віддаленість від дитини, домінуючий статус у взаєминах, страх починає відігравати демобілізуючу роль – дитина боїться як запитати вчителя, так і допустити помилку. Через те, що альтернативи немає (запитаю – наслідком буде покарання, виконаю невірною – наслідком буде покарання, не виконаю зовсім – наслідком буде покарання), то дитина вибирає найлегший шлях і нічого не робить.

Бувають випадки, коли дитячу пасивність невстигаючих школярів учителі формували, так би мовити, своїми руками. Справа в тому, що спочатку більшість у майбутньому невстигаю-

⁵⁶ Відповідні таблиці представлені у Додатках №№ 4 і 5.

чих дітей демонструє на уроках швидше надмірно підвищену активність, аніж пасивність. Однак ця активність є, загалом, мало-продуктивною. Діти цікавляться несуттєвими сторонами явищ, яскравими, але не важливими деталями, починають розповідати про сторонні речі.

Так при читанні казки «Рукавичка» Вітя К. (майбутній невстигаючий, а тоді звичайний першокласник з певними недоліками в готовності до шкільного навчання) страшенно хотів дізнатися, якого кольору була рукавичка, хто її загубив і чому не шукав. На жаль, учителька достатньо брутально згасила допитливість хлопчика, звелівши йому замовкнути і не ставити дурних запитань. Пізніше він ще раз спробував узяти участь в обговоренні казки, намагаючись розповісти, як він у лісі загубив шарфика. Та й ця спроба закінчилась нічим. Вітя надувся і до кінця уроку більше не сказав ні слова.

2. Відсутність реальних зусиль для подолання неуспішності

Дослідження показують, що це не зовсім так. Більшість невстигаючих школярів початкової школи хочуть добре учитися. Успішність навчання виступає для них важливою складовою щастя. Описуючи за схематичним малюнком щасливого хлопчика або щасливу дівчинку, вони часто відмічають, що вона (він) добре вчиться, отримує тільки хороші оцінки, її (його) хвалить вчителька і т. ін. Однак ці устремління практично не переходять у дієву форму. Поєднання бажання з реальними зусиллями для досягнення своєї мрії зустрічається вкрай рідко. Причини цього явища різні. Значна частина дітей має недостатню внутрішню мотивацію для подолання життєвих бар'єрів, занижену самооцінку, яка виступає гальмуючим фактором, надмірну залежність від керуючої і організуючої ролі дорослих, недостатній розвиток антиципації та розуміння безпосередніх зв'язків причин і наслідків. Водночас дорослі не завжди помічають зусилля, які робить дитина для подолання своєї неуспішності, весь час порівнюючи маленького школяра із кращими учнями класу, а не його самого з ним же самим.

3. Зниження пам'яті

Недостатність об'єму пам'яті є одним із розповсюджених міфів стосовно дітей з шкільними труднощами. Численні тестування, проведені в лабораторії психодіагностики, не показують якогось помітного зниження пам'яті у неуспішних дітей,

порівняно навіть з тими, хто найкраще встигає в початковій школі. Так, звичайно, серед відстаючих школярів зустрічаються діти, які дуже погано запам'ятовують, але їх не так уже й багато. Водночас будь-який учитель наведе безліч прикладів поганої пам'яті у невстигаючих дітей. Відбувається це тому, що за слабкість пам'яті приймається несформованість механізму запам'ятовування. Такі діти не уміють користуватися логічними опорами і намагаються зазубрити матеріал, а от для цього об'єму механічної пам'яті може і не вистачати. Часто під забуванням маскується витіснення, особливо коли «забута» інформація стосується необхідності щось вивчити, зробити або передати неприємне для дитини повідомлення батькам.

4. Недостатній розвиток мислення

Це чи не найулюбленіше пояснення вчителів причини невстигання певної дитини. Результати багаторічного обстеження невстигаючих учнів із різних регіонів України свідчать, що безпосереднього зв'язку поганих навчальних здатностей із розумовими здібностями немає, точніше такий зв'язок простежується лише у випадках коли $IQ \leq 85$. Однак, як уже говорилося, таких дітей серед відстаючих не так вже й багато. Та оскільки шляхом простого спостереження визначити рівень розвитку мислення важко, то за його нерозвиненість учителями часто приймається недостатня вольова регуляція, погана увага, різні мовленнєві утруднення.

5. Мовленнєвий розвиток

Численні мовленнєві проблеми, відсутність навичок мовної комунікації дійсно супроводжують первинну шкільну неуспішність. У більшості випадків бідність мови виступає відображенням обмеженості життєвого досвіду дитини, нестачі знань про оточуючий світ.

6. Вольові риси характеру

Найвиразніше у неуспішних учнів початкової школи проявляється невміння організувати і планувати свою роботу. Під час занять вони часто відволікаються, переключають свою увагу з одного виду діяльності на інший. Значна частина із них прийшла в школу не уміючи працювати в колективі, усвідомлено виконувати вимоги дорослих.

Слід особливо зупинитись на одному моменті – до Карточок часто додавались листи, в яких учителі писали, що є ще багато не

вміщених у Карточку причин шкільної неуспішності, зокрема недостатній рівень інформованості, педагогічна занедбаність тощо. Особливо часто в цих листах, як специфічна ознака неуспішності, називалась безвідповідальність. Ці діти, писали вчителі, не розуміють, що означає бути школярем, на них не можна покластися, вони обіцяють одне, а роблять зовсім інше, вони сто разів будуть клястися, що вже більше ніколи так не вчинять, а через хвилину все повториться спочатку. Скарги на безвідповідальність дітей досить часто повторювали і батьки. Пригадаймо, що саме безвідповідальність В.І.Самохвалова називала основною причиною неуспішності дітей початкової школи. Але чим є «відповідальність» стосовно дітей початкової школи?

4.5. Уявлення молодших школярів про свою навчальну відповідальність

Розуміння особистої відповідальності дітьми різного віку цікавило багатьох психологів.⁵⁷ Однак основна увага зверталась більше на формування відповідальності, а не усвідомлення її дитиною, особливо учнем початкової школи. Додаткову складність для дослідників відповідальності складала недостатня точність у визначенні цього поняття.

Почнемо з його не термінологічного, а загальнолексичного значення.

Слово «відповідальність» академічний Словник української мови в одинадцяти томах [Словник, т.1, 1970, с. 620] пояснює як:

«1. Покладений на когось або узятий на себе обов'язок відповідати за певну ділянку роботи, справу, дії, вчинки, слова.

Притягати (притягнути, покликати) до відповідальності *кого* – вважаючи когось винним, вимагати звіту за його вчинки.

2. Серйозність, важливість справи, моменту тощо...»

Там же: відповідати – нести відповідальність за когось, щось.

Як бачимо повного й однозначного визначення лексеми «відповідальність» словник просто не дає, оскільки замкнувши коло:

⁵⁷ Аналіз різних підходів до цієї проблеми див.: Демкова Д.Т. Феномен відповідальності як об'єкт психологічного аналізу//Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія» – 2014. – №1121. – С.18-22.

«відповідальність – обов'язок відповідати і відповідати – нести відповідальність», автори Словника допустили одну з найприкріших помилок у визначенні поняття, так звану «тавтологію у визначенні», коли два близькі поняття пояснюються посиланням одне на одного [Кондаков, 1975, с.427]. Чому ж так сталося? Звернемось до історії та виявимо генетично первинне значення слова «відповідальність».

Етимологічний словник української мови в семи томах [Етимологічний словник... Т.1, 1982, с.390-391] співвідносить слово відповідальність з давньоруським «вѣдѣти, вѣмь» – знати, знаю. Староукраїнська мова [Словник староукр....Т.1, 1978, с.108-109] використовувала дієслова «отповѣдати», «отповѣдити» в значенні відповідати на запитання, відповідати в суді, нести відповідальність за якісь свої дії, відповідати перед судом за скоєне, а також іменники «отповѣдь», «отповѣдѣньє» в значенні денонсації договору.

Поняття моральної відповідальності або прийняття на себе певних зобов'язань ці терміни не включали, відповідальність розумілася лише як відповідь перед законом. У сучасному розумінні в українській мові термін з'явився, швидше за все, наприкінці XIX століття як відповідник російському «ответственность». Його використовують Леся Українка та Нечуй-Левицький, але не фіксує словник Бориса Грінченка, який хоч і був виданий друком у 1907-1909 роках, але вміщав уже більш-менш усталену лексику і, як відзначав у розлогіму відгуку на нього, академік О.О.Шахматов [Шахматов, 1906, с.194], не подавав нових слів та виразів (оскільки обмежувався, за окремими винятками, тільки виданнями, здійсненими до 1870 року). Словник російської мови В.Даля, виданий у 1860 році, фіксує словоформу «отвѣтственность» у значенні «обязательного ручательства под страхом ответа, взысканья» [Даль, 1955, с.717]. Тут поєднується історично давніше уявлення про відповідальність, яка настає під страхом судового переслідування, і нове розуміння як обов'язкове «ручательство», тобто прийняття на себе певного зобов'язання.

Саме це, новітнє значення, але в дуже розширеному розумінні залишає за терміном «відповідальність» Українська радянська енциклопедія (далі УРЕ) [УРЕ. Т.2, с.270], розглядаючи відповідальність як загальносоціологічну категорію, «яка виражає свідоме ставлення класів, соціальних груп чи особи до вимог

суспільної необхідності, громадського обов'язку, соціальних завдань, норм і цінностей. Відповідальність означає усвідомлення смислу і значення *діяльності*, її наслідків для суспільства і соціального прогресу, вчинків особи з погляду інтересів суспільств». Як видно з визначення, даного в УРЕ, «відповідальність» безпосередньо пов'язується з розумінням суті власної діяльності, що є необхідною складовою успішного навчання. Адже без усвідомлення мети навчальної діяльності неможливе реальне учіння дитини, свідоме засвоєння нею знань, умінь і навичок. Тому дивно, що два, видані в Україні педагогічні довідники практично не звертають уваги на проблему «учнівської відповідальності» за свої успіхи.⁵⁸

Так достатньо неочікуваним, швидше юридичним, аніж педагогічним виявляється визначення відповідальності, вміщене в Педагогічному словнику за редакцією М.Д.Ярмаченка «Відповідальність – необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, вчинки. В. ділиться на такі види: 1) громадянська, що полягає в застосуванні до правопорушника встановлених законом чи договором засобів впливу майнового характеру; 2) дисциплінарна, яка є формою впливу на порушників трудової дисципліни накладанням стягнень, переведенням на іншу роботу з нижчою оплатою, звільненням; 3) матеріальна – обов'язок працівника відшкодувати установі (підприємству) завдані їм майнові збитки; 4) кримінальна – застосовується за рішенням суду... В. є важливим морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків, стимулятором активної діяльності людей, запорукою праці та ініціативи». [Пед.сл. 2001, с.90].

Ще менше уваги «відповідальності» приділив Український педагогічний словник (за авторства С.У.Гончаренка), виокремивши чомусь лише батьківську відповідальність [УПС, 1997 с.55]: «відповідальність батьків – юридичні та моральні норми, які визначають відповідальність батьків перед державою і суспільством за виховання своїх дітей...». Як бачимо, обидва педагогічні словники уникають суто педагогічного визначення відповідальності, швидше за все через складність і неоднозначність процесів, пов'язаних з його формуванням.

⁵⁸ Побіжно відзначимо, що ця проблема взагалі майже не висвітлюється ні в педагогічній, ні в психологічній літературі.

Більшість психологічних словників теж обходить термін «відповідальність» стороною. Виняток становить лише «Психология личности: словарь-справочник», виданий у 2001 р., у якому досить повно і багатогранно висвітлено розуміння психологічної сутності відповідальності: «Відповідальність – 1) узятє зобов'язання; 2) готовність особистості брати на себе зобов'язання і виконувати їх; 3) здатність усвідомлювати свої почуття, потреби і реалізувати їх, розуміти цінності і відстоювати їх» [«Психол. личн...», 2001, с. 83].

Відповідальність передбачає розуміння мети своїх дій та побудову стратегій, співвідносних з метою. Для того, щоб цілеспрямовано формувати ці якості, слід розуміти закономірності їхнього розвитку, а для цього мати уявлення про реальний стан їхнього усвідомлення дітьми уже на перших етапах навчання, а саме в початковій школі.

У житті кожної дитини початкова школа відіграє особливу роль, оскільки тут вона не тільки здобуває базові знання, без яких практично неможливе подальше навчання, але й формує уявлення про себе, як особистість діючу, спроможну вибудовувати власні цілі та долати труднощі, що супроводжують досягнення цих цілей. За Е.Еріксоном – це час формування такого новоутворення як компетентність, яка ґрунтується на вірі у власні сили й знання. Дитина або сформує у себе працелюбство як засіб досягнення мети, або у неї розвинеться почуття невпевненості у своїх силах, переконаність у панівному впливі зовнішніх обставин на її долю.

Практично саме в початковій школі у внутрішньому усвідомленні дитини починає усталюватись її локус контролю – властивість особистості або приймати відповідальність за наслідки своїх вчинків на себе (інтернальний локус), або перекладати відповідальність за них на інших людей, несприятливі обставини, невезіння, врешті-решт на «карму» чи долю (екстернальний локус). Характеризуючи екстерналів, Т.М.Титаренко відмічає [«Психолог. личн...», 2001, с.68], що вони «нечітко усвідомлюють своє ставлення до життя, більш депресивні, агресивні, догматичні та авторитарні, ніж інтернали. Екстерналам не вистачає емоційної рівноваги, вони погано справляються зі стресовими ситуаціями, більш тривожні, непослідовні, залежні від оточення. Схильність до екстернальності проявляється також у невпевненості у своїх здібностях, бажанні відкласти реалізацію намірів на невизначений

термін». Як бачимо, розвиток екстернальності/інтернальності може виступати одним із механізмів дії відповідальності як здатності усвідомлювати свої реальні потреби, брати на себе пов'язані з ними зобов'язання і виконувати їх. Тому так важливо вчасно помітити, який локус контролю формується у дитини. До того ж, на жаль, більшість тестів локусу контролю орієнтовані на дорослу популяцію, що виключає їх застосування в роботі з дітьми початкової школи.

Тому для орієнтувального вивчення локусу контролю учнів початкової школи нами була використана модифікація методики казки Луїзи Дюсс (Десперт) [Reuben]. Суть роботи полягала в наступному. Дітям пропонувалось закінчити казку, яку починав учитель (в 3-4-му класі, письмово, фронтальний варіант) та психолог (в 1-2-му класі, усно, індивідуальний варіант). Початок казки звучав так:

Ведмежатко йде додому. У нього повний портфель поганих оцінок. Чому так сталося?

Через тиждень ці ж діти виконували таку ж роботу, але з іншим змістом:

Біжить ведмежатко додому, радіє. У нього тільки хороші оцінки. Чому так сталося?

Дослідження показало, що навіть у першокласників на кінець року ⁵⁹ формуються достатньо точні уявлення про причинно-наслідковий зв'язок між ставленням до навчальної роботи та оцінкою: *«ведмедик цілий день грався, а уроків не вчив, він довго телевизор дивився, а потім спати захотів; він лінувався, не хотів старатися, поспішав»*. Тільки 15% дітей починали посилатися на зовнішні причини: *«додому далеко дорога, він не встигає готувати уроки, коли приходить; світла дома не було; у нього ручка заїдала; прийшли гості і ніколи було робити уроки; його вчителька не любить, він вчиться, вчиться, а йому погані оцінки ставлять»*. Ще 3% дітей не могли визначити, чому у ведмедика погані оцінки: *«Він не знає, чого у нього погані оцінки», «так сталося, що у нього погані оцінки»*.

Зовсім інша картина склалася при аналізі історій про причини хороших оцінок у ведмедика. Тут діти виразно

⁵⁹ Дослідження проводилось у кінці квітня на початку травня 1998 р., 2001 р., та 2005 року. Якихось значних відмінностей у відповідях дітей різних років помічено не було.

розподілились на п'ять груп з різними поясненнями причини, чому ведмедик почав добре учитися, тобто ставитись відповідально до своїх обов'язків учня: тому, що:

1 група: Мама була дуже розлючена, ведмедика сильно покарали і він зрозумів, що треба добре вчитися, а то будеш битий; він боявся, що його не пустять гратися; ведмедику батько сказав, що він буде дома сидіти і уроки вчити, доки не вивчить, і він вчив, а потім усе знав.

2 група: Тато й мама пообіцяли, що якщо будуть хороші оцінки, то йому куплять приставку; за кожну хорошу оцінку йому стали давати гриву.

3 група: Всі в класі сміялися з ведмедика і йому було соромно; із поганими учнями ніхто не дружить, і ведмедик боявся, що з ним дітки не будуть дружити.

4 група: Мама дуже плакала, і ведмедику стало її жаль; усі дома переживали, і ведмедику теж було недобре.

5 група: Ведмедик зрозумів, що якщо він буде погано вчитися, то нічого не взнає й виросте йолоп-йолопом.

Як бачимо, тільки незначна частина молодших школярів має внутрішню мотивацію до прийняття відповідальності за свої оцінки. Більшість же орієнтується на вимоги, створені соціальним оточенням – страх покарання, бажання отримати матеріальну винагороду, побоювання соціального виокремлення. Цікаво, що ці самі фактори виступають стимулом для хорошого навчання навіть для найкращих учнів. Даючи відповідь на запитання: для чого вони добре вчаться, школярі давали наступні відповіді (запитання були поставлені 60 учням, по 5 найкращих – за експертним визначенням учителів – із кожного класу):

1. Я вчусь добре, щоб мені ставили хороші оцінки. (Після цього ставилось уточнююче запитання: Для чого тобі хороші оцінки?). Щоб дома хвалили, а не лаяли, щоб не били (21 учень).

2. Я вчусь добре, щоб бути хорошою ученицею (чомусь ця відповідь була характерна лише для дівчаток), щоб зі мною всі дружили, щоб не лаяла учителька на уроці, щоб наді мною не сміялися, коли я відповідаю, і щоб соромно не було (9 учнів).

3. Я вчусь добре, щоб мама з татом раділи, щоб у бабусі серце не боліло, щоб мною пишалися, щоб мамі було не соромно про мене на роботі розповідати (12 учнів).

4. Я вчусь добре, щоб поступити в інститут, щоб стати багатим, щоб у мене все було, щоб бути начальником (9 учнів).

5. Щоб бабуся мамі не дорікала мною. Я їй доведу, що я все можу (швидше за все цей фактор був важливий для двох дітей, але один із них дав нечітку відповідь: Вчуся, бо так треба. На уточнююче запитання – кому треба? – відповідь: «Щоб не думали, що я такий як він, отой, що п'є і маму кинув»).

6. Я люблю, коли розповідають. Мені все цікаво. Коли вчителька цікаво розповідає, то хочеться все взнати. Я хочу багато знати, мені просто інтересно в школі (7 учнів).

Отже, як ми бачимо усвідомлення відповідальності за свої навчальні успіхи недостатньо розвинене навіть у найкращих учнів початкової школи. Головними виступають фактори, пов'язані із генетично найдавнішим значенням слова відповідальність – можливість покарання за щось, що не відповідає уявленням тієї сили, яка може карати, про правильний учинок. У випадку учнів початкової школи такою караючою силою, що відіграє роль давніх богів, суддів, караючого меча, долі, виступають дорослі – у більшості випадків батьки, значно рідше – вчителі. Таке розуміння відповідальності стимулює формування екстернальності, що може стати на заваді розвитку по-справжньому дієвої особистості, відповідальної за свої дії та вчинки. До того ж стає зрозумілим, що сама по собі проблема відповідальності не виступає в ролі важливого механізму успішності/неуспішності, оскільки передбачає передачу дитині певних прав, бо не може бути відповідальність без свободи вибору, а така можливість стосовно маленьких дітей навряд чи є доцільною.

То що ж мають на увазі вчителі, коли говорять про відповідальність чи безвідповідальність своїх дітей? Коли автор спробувала провести опитування вчителів експериментальних шкіл, що вони розуміють під словосполученням «відповідальна дитина», то отримала картину ідеального учня: відповідальний учень – «старанно працює в школі і дома, не порушує дисципліну, не заважає вчитись іншим, у нього прекрасні зошити, підручники зберігаються в повному порядку, він уважно слухає всі уроки, ніколи не відволікається». При цьому чомусь забувається, що для того, щоб уважно слухати, не відволікатися і т. д. і т. п., дитина (окрім багатьох інших складових) повинна мати певну емоційну спрямованість на навчання, відчувати радість від цього процесу.

Ще в кінці 70-х років минулого століття М.Т.Дригус було проведено надзвичайно цікаве дослідження емоційного ставлення дітей з різним рівнем успішності до навчальних предметів, що вивчаються в початковій школі. Априорі було нібито зрозуміло, що діти з хорошою успішністю повинні мати високий рівень позитивного емоційного ставлення до навчальних предметів, а з поганою – відповідно негативного. Та в дійсності все виявилось набагато складніше. Оскільки отримані М.Т.Дригус результати будуть мати принципове значення для розуміння певних гіпотетичних положень, на яких базуватиметься експериментальна частина дослідження, подивимось на них дещо уважніше [Дригус, 1979, с.42-44]. В якості показника емоційного ставлення був узятий індекс, що являв собою середнє арифметичне ставлень до окремих предметів. Оціночним судженням учнів були приписані наступні умовні величини:

- дуже подобається (+1);
- подобається (+0,5);
- все одно (0);
- не подобається (-0,5);
- дуже не подобається (-1).

Отримані результати були представлені в наступній таблиці.

Групи за успішністю	Індекс емоційного ставлення по класах		
	I клас	II клас	III клас
1 група	0,87	0,84	0,76
2 група	0,76	0,77	0,71
3 група	0,67	0,63	0,64
4 група	0,60	0,55	0,40

Що в цій таблиці є надзвичайно цікавим? Це той відсоток, на який падає позитивна налаштованість учнів до навчальних предметів за три роки перебування в початковій школі. Найбільше падіння проходить у групі найсильніших – 38%. Потім іде група найслабших дітей – 34%. Потім – 2 група (тих, хто не може дотягнутись до сильних) – 7%. І практично зберігає незмінним свій рівень емоційного сприймання 3 група (слабенькі, але із збереженою надією на краще) – 5%. Чому ці показники такі важливі? По-перше, вони свідчать про збереження частиною невстигаючих дітей стійкого зацікавлення навчанням навіть попри

найнесприятливіші з точки зору емоційної напруги умови цього навчання. По-друге, про те, що мінімальна надія на можливість покращання навчальної ситуації зберігає зацікавленість навчальними предметами на стабільному рівні. По-третє, сама по собі успішність не є достатнім стимулом для збереження зацікавленості навчанням.

Аналізуючи дитячі проблеми, вчителі практично зовсім не помічають своєї ролі у виникненні шкільної неуспішності. Як автор намагалася показати в розділі про педагогічні пошуки методів боротьби за стовідсоткову успішність учнів – це закономірне явище. Вчителі завжди (окрім по-справжньому Педагогів з великої літери) будуть намагатися применшувати свою роль у розвитку цього негативного явища. Оскільки вони всі сили покладають на подолання неуспішності, цю їхню сліпоту можна було б пробачити, якби не одне але... У початковій школі непоодинокі випадки, коли вчитель неусвідомлено запускає механізм відштовхування невстигаючої дитини рештою класу. В таких випадках шансів на корекцію неуспішності практично не залишається. Дитина замикається у собі, озлоблюється, зненавиджує школу та все, що пов'язане з нею. Тому у наступному параграфі зупинимось на цьому прикрому явищі дещо докладніше.

4.6. Мобінг та буллінг у початковій школі

Поняття мобінгу (від англійського слова mob – натовп, банда, «своя» компанія, нападати групою, натовпом) та буллінгу (від bully – хуліган, розбишака, той, хто ображає, б'є, знущається) зовсім недавно почало входити в наукову термінологію, оскільки, як психологічна проблема явища буллінгу та мобінгу були виокремлені [Gülcan,2015, с.1202] лише наприкінці 70-х на початку 80-х років минулого століття. При цьому слід відзначити, що самі явища, які цими термінами позначаються, є досить відомими і не раз ставали предметом ґрунтовних психологічних досліджень. Йдеться про феномен неприйняття соціальною групою або однією людиною певного члена колективу (в нашому випадку однокласника). Явища мобінгу та буллінгу мають досить багато спільних рис, але, на наш погляд, їх не можна вважати синонімами, хоча випадки не розрізнення мобінгу та буллінгу зустрічаються в літературі досить часто [Синякова, 2012; Петросянц, 2011], а іноді взагалі стверджується, що це одне і те саме явище, тільки мобінг

стосується ситуації на робочих місцях, а буллінг – школи [Губко, 2013]. Ми приєднуємось до точки зору тих, хто вважає, що мобінг – це колективне цькування, а буллінг – індивідуальне, і обидва явища можуть зустрічатися як у школі, так і на виробництві (Руланн, Кон, Gülcan, Čech, Elliott, Ваніорек Л., Ваніорек А.).

У роботах, присвячених явищам мобінгу та буллингу, основна увага найчастіше звертається на механізми діяння атакуючої групи, розглядаються деструктивні впливи колективної свідомості, причини, що змушують нападника піддаватися груповому ототожненню, іноді навіть до повної втрати позагрупової самоідентифікації. Поведінка ж особистості, яка з тих або інших причин стала об'єктом зовнішньої агресії, як це не дивно, значно рідше стає предметом зацікавлення психологів.

Проведене співробітниками лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України вивчення ситуації в експериментальних школах (15 шкіл м. Києва та Київської області, 3 школи м. Донецька та 2 м. Тирасполя) показало, що мобінг у тій чи іншій формі зустрічається майже в третині класів.⁶⁰

Водночас, як показали бесіди з учителями, батьками і навіть шкільними психологами цих шкіл, явище мобінгу в початковій школі (попри навіть представлені незаперечні факти його наявності) їм видається чимось протиприродним, оскільки для нього, на перший погляд, немає реальних підстав – зокрема, особистої або групової зацікавленості у виштовхуванні певного члена групи.⁶¹ При наведенні такої аргументації забувається, що у мобінгу та буллингу є спонуки, які важливі навіть для найменших учнів, такі як боротьба за прихильність учителя, власне лідерство, страх опинитись в ізоляції, бажання сподобатись однокласникам тощо. Окремі прояви мобінгу та буллингу наявні вже в дитячому садочку, а їх кількість значно зростає з початком систематичного навчання й формування первинних соціальних груп у вигляді

⁶⁰ Дослідження проводилось з 1993 по 2003 рік, а потім було повторене у 2015 у м. Києві.

⁶¹ Наявність буллингу визнається педагогами і шкільними психологами легше, але провина за нього покладається виключно на дітей, причому не тільки на нападника, але й на постраждалу дитину, що свідчить про те, що і сам учитель тією чи іншою мірою «відштовхує» постраждалого, створюючи тим самим сприятливі умови для нападника.

класного колективу. Навіть більше, іноді первинний шкільний колектив і формується на певному протиставленні: «наші – не наші», «1-а – 1-б», «ми хлопчики – ви дівчатка», «хороші учні – погані учні», а звідси вже крок до «ми такі, а ти не такий – пішов геть».

Соціометричні дослідження, які протягом 10 років регулярно проводились автором в експериментальних школах Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, показали, що майже в кожному першому класі уже через 3-4 місяці навчання з'являється більш-менш виражена «зірка відштовхування» або навіть 2-3 «зірки відштовхування», які залежно від конкретних умов можуть піддаватись різним видам мобінгу та буллінгу з боку однокласників. Слід наголосити на тому, що саме в початковій школі мобінг (дещо у меншому ступені буллінг) може виступати у своїх найбрутальніших формах, які погано піддаються раціональному поясненню, оскільки ні його жертви, ні самі ініціатори, в силу вікових особливостей, просто не усвідомлюють сенсу того, що відбувається. Піддана мобінгу дитина не має жодних адекватних засобів самозахисту, не володіє і не може володіти техніками попередження та подолання його негативного впливу на власну психіку. Не розуміючи реальних причин мобінгу і не маючи ефективного механізму захисту, жертва, як правило, вибирає контрпродуктивні вчинкові стратегії, намагаючись не так подолати мобінг, як зменшити його травмуючу дію.

Спостереження свідчать, що піддані мобінгу учні початкової школи найчастіше використовують такі прийоми захисту (назви умовні):

- а) упереджуюча агресія;
- б) упереджуюче особистісне приниження;
- в) захисне підлабузництво;
- г) упереджуюча неуспішність;
- д) соціальне самоусунення.

Перед тим, як докладніше розглянути кожний з цих захисних прийомів, слід кілька слів сказати про психологічні передумови появи мобінгу в початковій школі. Експериментальне вивчення явища дає підстави стверджувати, що механізм мобінгу, хай і несвідомо, запускається учителем. Особливістю дітей молодшого шкільного віку є їхня величезна орієнтованість на значимого дорослого, абсолютизація його слів та вчинків. Негативне

оцінювання педагогом певної дитини може бути сприйняте класом як знак неприналежності її до групи. Створюється досить парадоксальна ситуація: невдоволення учителя певним учнем дає поштовх до відторгнення його класом, порушення соціальних контактів з однокласниками викликає супротив з боку дитини, що часто виливається в упереджувально-агресивні дії та відносну втрату навчальних здатностей; у свою чергу, така контрпродуктивна стратегія захисту підданої мобінгові дитини ще більше посилює нехіль до неї з боку педагога. Коло замикається.

Не розуміючи дійсних мотивів поведінки «відштовхуваних» класом дітей, учителі схильні зараховувати їх до розряду погано вихованих та заздалегідь передрікати їм майбутнє «двічників» та злісних порушників дисципліни. З часом таких школярів уже відверто не люблять, відкрито протиставляють іншим дітям, за першої-ліпшої нагоди намагаються позбутися. Їхня збудливість дратує, емоційна нестійкість тримає в напрузі, непередбачуваність просто лякає. Маючи подібну дитину в класі, педагог не завжди може повноцінно зосередитись на уроці, адже що б він не робив, йому водночас доводиться «відстежувати» поведінку такої «проблемної» дитини.

Рівень напруги мобінгової ситуації у початковій школі зростає поступово, майже непомітно. Ось учитель випадково протиставив певну дитину класу – усі молодці, уважні дітки, а Петрик (Миколка, Оксанка...) – погана дитина. Не слухає, про що в класі говорять, а тому нічого й не знає. Далі на перерві так само випадково Петрика (Миколку, Оксанку...) штовхнули (вдарили, забрали книжку, порвали зошит...), і він (вона) побіг із своєю маленькою образою до вчителя, а той, затурканий власними проблемами, відмахнувся: «Ти замість того, щоб жалітися, уроки краще вчи». І все – механізм запущено, клас зрозумів, що Петрика (Миколку, Оксанку) можна, а може, й треба, ображати, бо він (вона) поганий. Далі вже йде ланцюгова реакція – чим більше дитину ображають, тим гірше вона поводить. Чим гірше вона поводить, тим гірше до неї ставляться і діти, й учителі.

Якщо вчитель не знаходить правильного підходу до дитини і надалі продовжує давати класові сигнали свого неприйняття «відштовхуваного», то всі прояви відхиленя у поведінці починають загострюватися, захисні стратегії виступають в більш провокуючих формах.

Повернімося до характеристики найпоширеніших захисних стратегій, підданих мобінгові дітей початкової школи.

1. Упереджуюча агресія

Ця стратегія найбільш характерна для хлопчиків. Звикнувши до постійної явної або прихованої агресії з боку однокласників, такі діти намагаються попередити напад власною атакою на ймовірного супротивника. При цьому часто стають призвідцями нічим не спровокованих бійок, оскільки можуть сприймати навіть ненавмисні вчинки як заздалегідь сплановану провокацію. Не так розчуте слово; не так пояснений сміх; ненароком зачеплена книжка; портфель, що впав; зошит, що десь загубився – приводів для початку сварки безліч, причина одна – страх перед нападом з боку однокласників, почуття безсилля і незахищеності перед їхньою ворожістю. Від звичайної агресивності така агресивність, спровокована мобінгом, завжди відрізняється своїм превентивним характером, намаганням дитини обґрунтувати, виправдати й пояснити свої дії.

Ось Юрочка, семирічний бандит, забрати якого з класу вимагає обурена батьківська громадськість. Розлючені татусі й матусі «порядних» дітей не хочуть далі терпіти знуцання цього малолітнього злочинця з їхніх чад. І їх можна зрозуміти. Не проходить і дня, щоб хтось не приходив додому з розбитим носом або гулею на лобі. Більший за однокласників, масивний Юрочка, коли когось наздожене, то б'є немилосердно... У цьому вся проблема – коли наздожене. Ніхто не чує Юриних виправдань: «вони дразняться, вони мене обзивають, вони говорять, що я...» «Дразнись і ти, – радить учителька, – а чого руки розпускати?» Та Юрочка не вміє дразнитися. Точніше – не встигає відповідати всім одразу. Він взагалі вайлуватий тугодум, і коли на нього з усіх боків силуються образливі слова, просто губиться. Дразнитися не його стихія, от дати кулаком він може. То й захищається так, як вміє.

2. Упереджуюче особистісне приниження

Діти, за характером не схильні до агресії, часто вдаються до прийняття на себе ролі класного блазня. Механізм виникнення такої захисної стратегії чудово пояснив Р.Гарднер: «До дитини ставляться, як клоуна або дивака... і у відповідь вона грає певну роль: «Вони називають мене диваком; це не тому, що я такий, а тому, що мене вибрали бути ним... і я поводжуся як дивак»

[Гарднер, 2002, с. 281]. Головна небезпека такої стратегії полягає у звиканні дитини до прийнятої ролі. Через певний проміжок часу маска блязня стає характерною прикметою особистості і ця прикмета уже не піддається довільній зміні.

Слід зауважити, що блязнення дитини початкової школи не завжди є наслідком мобінгу. В деяких випадках воно може свідчити про емоційну дезадаптацію дитини або про підвищену потребу в увазі з боку значимого дорослого. Та які б причини не лежали в основі блязнення, воно завжди є показником шкільного неблагополуччя і вимагає нагальної психотерапевтичної допомоги.

Вітя – офіційний клоун 2-б. Це не роль і навіть не маска. Маска знімається, спектакль закінчується. Вітькова вистава продовжується вічно. Уже в гардеробі він розіграє комедію з одяганням шкільної курточки гудзиками назад, а футболки навиворіт. На уроках хлопчик, ніби випадково, перевертає свій і чужі портфелі; сідає на бутерброди; перечебившись об власні ноги, падає в проході; пише задачу з математики в зошиті з мови. Коронним же його номером став фокус із перехресним зав'язуванням шнурків у кедах, коли один шнурок правого кедя прив'язується до шнурка лівого кедя і навпаки. З Вітьковими номерами всі зжилися, від нього нічого іншого й не чекають. І зараз уже ніхто, навіть сам Вітя, не пам'ятає, як усе починалось, коли короткозорий незграбний першокласник став об'єктом доброго (на її погляд) кепкування вчительки, яка на Вітіному прикладі вчила інших, як не треба поводитись у школі. Постійний сміх однокласників змусив дитину ховати свої промахи за підкреслено клоунською буфонадою.

3. Захисне підлабузництво

Дитина намагається потоваришувати з тими, хто має вищий соціальний статус у класі, щоб убезпечити себе від відторгнення колективом. Відчуваючи свою неспроможність самотужки завоювати прихильність і боляче переживаючи неувагу до себе, вона починає «підкуповувати» тих, із ким хоче дружити – віддає їм свої цукерки, іграшки, цікаві книжки. Заради завоювання прихильності такі діти йдуть на крадіжки з власної сім'ї грошей, за які потім розважають «важливих» для себе однокласників.

Маринка – тиха, спокійна дівчинка, нічим не хвилювала вчительку. А те, що на перерві вона завжди сама, то й краще – не всім же гасати коридором та верещати. Мало б, звичайно,

насторожити те, що коли розподілялись команди для КВК, то всі капітани відмовились брати Маринку до себе, пояснюючи це тим, що вона «нездара». І справді, успіхи у Маринки посередні, але ж вона довго хворіла і зараз іще слабенька. Довелося для неї придумати спеціальну посаду – помічник судді, роль якого, як це зазвичай буває, виконувала вчителька. Та в день змагань дівчинка до школи не прийшла – захворіла. По правді, то її відсутність на святі вчительку тільки порадувала – не треба вигадувати якісь спеціальні доручення для своєї недолугої помічниці. Через певний час учителька звернула увагу на те, що Маринка вже більше не сидить одна-однісінька на перерві, а ходить із групою дівчаток, що кубляться біля Оксани – найкращої учениці, заводяки й командира. Дещо здивована, бо в Оксанчині «друзі» не вдалося пробитися набагато яскравішим особистостям, ніж Маринка, вчителька якось навіть похвалила дівчаток, що вони «заопікувались» Маринкою. Грім ударив, як завжди, несподівано – виявилось, що основа дружби полягала в майже щоденних візитах до Макдональдса, які щедро оплачувались Маринкою. За кілька місяців дитина винесла з дому більше тисячі гривень, які відкладались на покупку нового телевізора.

4. Превентивна неуспішність

У випадках, коли нехіль учителя до дитини викликається переважно навчальними труднощами, виникає специфічна форма захисту, що полягає у відмові від виконання робіт, які можуть публічно оцінюватись. Трапляються випадки, коли така відмова набуває взагалі алогічних форм спеціального применшення своїх навчальних можливостей. Дитина або просто відмовляється відповідати, писати, рахувати, малювати, вирізувати тощо, або виконує навчальне завдання так, щоб безсумнівно отримати погану оцінку. Така адаптивна реакція допомагає дитині зберігати внутрішню віру в те, що якби вона постаралась, то, можливо, результати були б зовсім непоганими. Відсутність же відповіді не дає приводу для сміху, а тому й залишає шанс зберегти хоч якусь самоповагу.

«Сергія слід обстежити на медико-педагогічній комісії, – переконує психолога вчителька. – А, можливо, йому взагалі слід лягти у лікарню. Бо з ним явно щось погане діється. Ще в першій чверті був дитина як дитина, звичайно страшенно педагогічно занедбана, уявляєте, навіть не знав, як називається місто, в якому

він живе. А зараз уже й зовсім здурів – питаю, скільки буде одна пташечка плюс одна пташечка, а він відповідає – сім'я. Не розумію, чи він справді такий дурний, чи тільки наді мною знущується. Ви подивіться, що він у зошиті понамальовував, якихось чоловічків замість букв. І ви хочете переконати мене, що він – нормальна дитина? Просто багато чого не знає і все? Та ви чули, як він розмовляє? Як тільки рота відкриє, так весь клас од реготу і падає. Вірніше, падав, бо зараз цей ваш «нормальний хлопчик» встає і мовчить, як партизан на допиті. Ви як хочете, а у мене своя думка – така дитина не може навчатись у загальноосвітній школі...»

5. Соціальне самоусунення

Дитина, що вибрала подібну стратегію протидії мобінгу, найчастіше перебуває під подвійним негативним впливом – як школи, так і сім'ї. Втрачаючи базову підтримку родини, маленький школяр починає або виявляти певні аутичні риси, або шукати емоційної підтримки ззовні, часто потрапляючи під вплив асоціальних особистостей.

*Юлечка ні з ким у класі не дружить. І клас не дружить із Юлечкою. Так склалося. Юлечка вчиться «так собі». Але «так собі» вчиться ще третина класу. Юлечка добре малює і зовсім непогано співає, але це нічого не значить. Юлечка **зла** дівчинка і тому сидить одна. Вчителька свято переконана, що вона зробила все від неї залежне, щоб помирити Юлечку й клас. Але... От коли Юлечка була б трохи добріша, а так – що можна зробити? Справді зробити можна мало що. Важко полюбити **злу** дитину. Особливо, коли на півобличчя у **злої** дитини виступає чорна родима пляма, а батьки алкоголіки. Тут звичайного милосердя, мабуть, замало. І тому з першого уроку, з першого дня Юлечка – погана, Юлечка – жаба, Юлечка – вонючка, відсадить мене від неї.*

Юлечка знає, що вона не така, як всі, що вона гірша, а тому навіть не намагається завести друзів. Вона не вчиться, вона просто відсиджує в класі час і чекає, коли виросте. Коли виросте, вона всім усе пригадає.

Таким чином явища мобінгу та буллінгу в початковій школі є одним із тих факторів, що можуть викликати ранню ненаучуваність дитини, зумовлену втратою мотивації до навчання в школі. Попри достатню поширеність явища, воно як уже говорилося, залишається поза свідомістю педагогічної громадськості, оскільки багато

вчителів початкової школи внутрішньо не готові до визнання наявності прямої залежності емоційної ситуації у класі від сприйняття «складних» для навчання дітей педагогом.

4.7. Роль і місце різних видів недостатності в академічній неуспішності молодших школярів

У першому розділі цієї книги був даний огляд поглядів педагогів та психологів на причини виникнення академічної неуспішності в початковій школі. Найчастіше винуватцем називалась певна дефіцитарність, недостатність у розвитку дитини (або комплекс таких недостатностей) – знижені розумові здатності, затримка психічного розвитку, психофізичний інфантилізм, педагогічна занедбаність, складні соціальні умови в сім'ї, різні види депривації тощо. Причин для виникнення навчальних проблем дитини безліч і вони дійсно мають місце.

Однак, коли спостерігаєш за поведінкою відстаючих у навчанні дітей початкової школи, вона, насамперед, вражає своєю непослідовністю, а підчас видається абсолютно нелогічною. Може навіть здатися, що такі школярі самі, власними руками творять свою неуспішність. Бо як інакше пояснити факти, які засвідчені багаторічним тестуванням співробітниками лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України інтелектуального розвитку майбутніх першокласників та моніторингу їхньої подальшої шкільної успішності/неуспішності. Серед дітей, чий стартові показники IQ та шкільної готовності були нижчі середніх, далеко не всі ставали невстигаючими учнями, а серед невстигаючих зустрічались діти навіть з високим рівнем IQ.⁶²

Звернемося до фактів і наведемо кілька прикладів.⁶³ Почнемо з тих кількох, які власне потрапили під поглиблене вивчення випадково, бо не належали до невстигаючих учнів (прізвища та імена змінені):

⁶²IQ вимірювався за «Измерение интеллекта детей: Пособие для психолога-практика / Под ред. Ю.З.Гильбуха». – К.: РОВО «Укрвзполіграф», 1992. – 133 с.

⁶³ Всі діти, про яких говоритиметься нижче, навчалися у контрольних (звичайних, без диференціації), а не експериментальних (з диференціацією) класах.

Галенко Олег (7 років і 10 місяці на момент першого обстеження):

Вербальний інтелектуальний показник – 79.

Невербальний інтелектуальний показник – 71.

Загальний інтелектуальний показник – 72 (межевий стан).

Сім'я складається із трьох осіб – батько – метеоролог, мати працює на складі. Освіта середня та середня спеціальна.

Єдина, дуже бажана дитина в сім'ї. До нього у матері було три викидні. Майже чотири місяці лежала на збереженні. Олег виховувався вдома до 4-х років, потім пішов до дитячого садочка, часто хворів. Любить розповідати про різні лікарні, де він лікувався. В його розповідях лікарня постає як дуже привабливе місце, де всі його любили, давали цукерки, погані спогади пов'язані виключно з уколами. Розповіді розлогі, з багатьма подробицями, які важко вигадати (зокрема опис процедурних кабінетів). Мати перебування дитини в лікарнях чомусь заперечує, говорячи, що хлопчик все вигадує. Медична карточка нова (сім'я недавно змінила район проживання), стара, за словами матері, «загубилась». У цій новій карточці відомості лише за останній рік.

На уроках зосереджений і якийсь внутрішньо напружений. В одному темпі з класом може пропрацювати не більше 15-20 хвилин, потім починає явно відставати. Різко міняється почерк, стає нерівним, з багатьма пропусками літер. Не справившись із завданням починає тихенько плакати. На перерві або сидить біля акваріума і розглядає рибок, або складає з дівчатами пазли. Вчителька знає, що Олега марно запитувати або викликати до дошки під кінець уроку – наговорить дурниць, а то ще й розридається (в першому півріччі двічі був навіть фізіологічний «казус» під час спроби розповісти віршика). Тепер такого не трапляється, але питати дитину все ж краще тільки на початку уроку. Всі свої зошити хлопчик веде у двох варіантах, один з них заповнюється у школі, а потім красиво переписується вдома. Вчителька за це сварить хлопчика, переконуючи його, що так робити не треба, але він уперто робить своє і при цьому говорить, що вони так з татом домовились – зошит буде переписуватись доти, доки в класі він не зможе весь урок вести запис однаково добре. Взагалі в житті Олега маса таких домовленостей – з батьком: буду переробляти стільки раз, скільки треба, щоб вийшло добре; з вчителькою – коли заплачу (спочатку планувалась

домовленість – не буду плакати, але зреалізувати її не вдалось), то продовжуватиму слухати урок; з самим собою – я буду старатися і у мене все потроху вийде. Вчителька, бачачи як хлопчик старається, ставиться до нього з розумінням, вважає непоганим учнем і приписує проблеми надмірній сором'язливості та підвищеній відповідальності.

Батьки регулярно відвідують школу, цікавляться успіхами дитини, розповідають, який він у них розумний і наполегливий хлопчик і відверто радіють кожній його перемозі. Вони багато з ним працюють, водять до басейну і на платний гурток із шахів. Їхня робота дає результати. В третьому (випускному) класі він уже був здатний інтенсивно відпрацювати всі 45 хвилин уроку, нормально відповідав біля дошки і лише зрідка переписував класні завдання. На час закінчення початкової школи у Олега переважали в таблиці четвірки і були навіть п'ятірки, а що ще важливіше – значно підвищився інтелектуальний показник. В 9 років і 11 місяців IQ виглядав так:

Вербальний інтелектуальний показник – 94.

Невербальний інтелектуальний показник – 90.

Загальний інтелектуальний показник – 91.

Купріянова Настя (8 років та 6 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 108.

Невербальний інтелектуальний показник – 99.

Загальний інтелектуальний показник – 104.

Батько – програміст, мати – системний менеджер. Освіта у обох вища. Ще є працюючі бабусі та дідусі, та вони живуть окремо. Настя перша і поки що єдина дитина в сім'ї. Батьки її дуже люблять, але, внаслідок перевантаження на роботі, не можуть приділяти їй достатньо часу. Навчанням дочки цікавляться, та допомагати у навчанні не мають змоги – додому повертаються, коли Настя вже лягає спати. Це швидше вона допомагає батькам, особливо мамі, бо взяла на себе прибирання квартири, прання білизни і вряди-годи навіть приготування їжі.

Настя хороша учениця. Вона вчиться на 4 і 5 (дослідження проводилось у 1998 році), трійки зустрічаються дуже рідко і вважаються випадковим явищем. Єдиною вадою дівчинки, за словами вчительки, є її деяка уповільненість у вирішенні арифметичних задач. Правда, у першому класі були певні проблеми

– Настя довго не могла навчитись читати, вірніше їй не вдавалось поєднувати літери і читати склади. Та потім все якось моментально владналось, і зараз Настя читає заледве не швидше всіх у класі.

То чого ж Настя потрапила у нашу розмову. Адже ж показники інтелекту – середня норма. Оцінки, в цілому, відповідають інтелектуальному показнику. Та подивимось, з чого складаються ці показники інтелектуального благополуччя: Див. Інтелектуальний профіль.⁶⁴

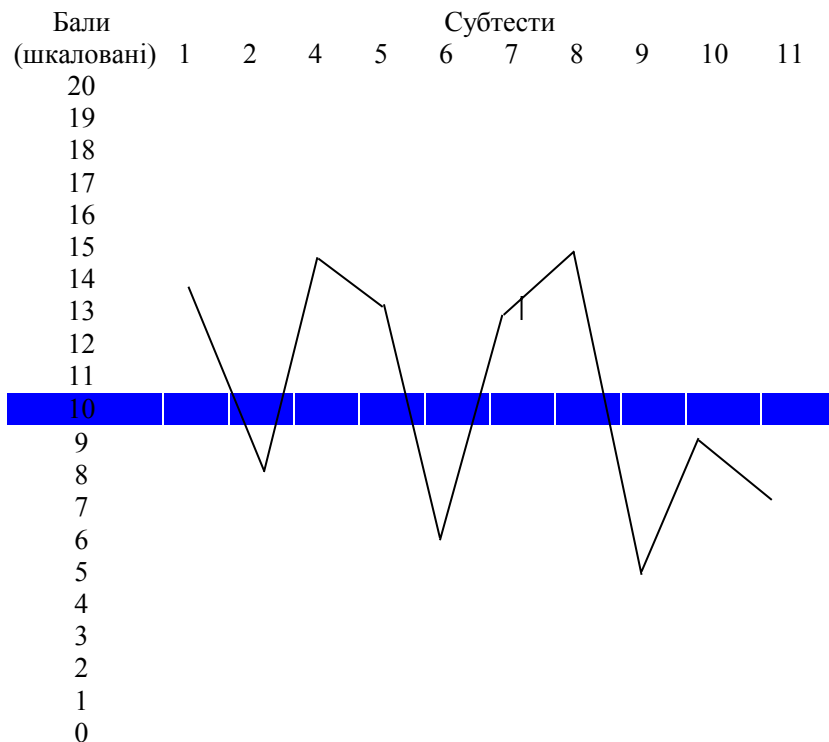
Інтелектуальний профіль у край дисгармонійний. У Насті погана короткочасна пам'ять, а ще гірші – візуальна перцепція, просторовий аналіз і синтез, недостатня зорово-рухова інтеграція. З такими порушеннями Насті була пряма дорога в неуспішні учні – адже її проблеми напряму пов'язані зі здатністю до оволодіння навичками читання, письма та рахунку. Настю рятує хороше логічне мислення, внутрішня стабільність, упевненість у собі, широка обізнаність, а головне – бійцівські якості, вона ніколи не здається. Дідусь розповідає, що коли Настя щось задумала, то обов'язково доведе до кінця, так якось батько загубив важливий запис, шукав його шукав, а потім махнув рукою, натомість Настя три дні складала папірець до папірця, а таки знайшла таткову пропажу.

Бесіда з самою Настею показала, що вона знає свої труднощі, але вважає їх нормальним явищем, з яким якось треба справлятися. Вона рахує тільки за допомогою пальців, але робить це непомітно, перебираючи їх або за спиною, або в кишенях. Дома вона всі підрахунки перевіряє на ще прабабусиній рахівниці. Можна, звичайно, звернутись до комп'ютера, але це, як каже Настя, нецікаво. Запам'ятовувати допомагають різні мнемотехнічні віршики та малюнки, придумувати які їй спочатку допомагав дідусь, але тепер Настя це робить сама. З письмом були певні проблеми, та тітка принесла ручку, чорнильницю і ксерокопію прописів майже столітньої давності. «То було прикольно», – каже Настя, а головне – ефективно. Найважче давалось читання. Букви

⁶⁴ Хоча повний тест інтелекту складають 12 субтестів (6 для визначення вербальної оцінки і 6 – для невербальної), у стандартній процедурі використовуються по 5 із кожної частини. В практиці лабораторії психодіагностики Інституту психології НАПН України не використовувались 3-й і 12-й субтести.

не з'єднувались у слова. У всіх дітей з'єднувались, а у Насті – ні. Та дівчинка була переконана, що колись же вони з'єднаються.

Інтелектуальний профіль Купріянової Насті



Вона брала книжку і починала «читати», а насправді просто називати букви (слід сказати, що всі букви Настя знала ще до школи). Читала вона так, читала і одного разу сталося чудо. Надамо слово самій Насті: «Сиджу я якось увечері і читаю: б,а,г,а,т,о,з, в, і, р, і, в, ж, и, в, е, в, л, і, с,і....нічого не розумію, одні букви й бачу, і раптом у мене в голові звучить – слон, а над текстом малюнок і там багато звірів, серед них дійсно є слон. Я ще й не зрозуміла, що прочитала, я подумала, що того слона просто побачила, повертаюсь до тексту і знову бачу – слон, а далі знову в голові звучить –

найбільший і наймогутніший. Я до мами біжу і кричу: мамо, мамо – тут про слона, що він найбільший... Ось так і зачитала».

Настині проблеми нікуди не ділися, але вона знаходить внутрішні джерела їхньої компенсації і має непогані шанси з кожним роком лише покращувати свої навчальні результати.

Звичайно самі по собі ці випадки ще ні про що не свідчать. Але, якщо порівняти цих дітей з дітьми невстигаючими, можна помітити кілька важливих відмінностей, пов'язаних як з внутрішнім самовідчуттям, так і ставленням до тих проблем, що супроводжують шкільне навчання. Представлені нижче невстигаючі школярі мають різне здоров'я, неоднакові IQ, абсолютно не схожі домашні умови, але якщо придивитися ближче – одну характерну особливість – нездатність подолати навчальні труднощі.

Зуїв Микола (7 років 11 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 82.

Невербальний інтелектуальний показник – 85.

Загальний інтелектуальний показник – 82.

Батьки розлучені. Хлопчик живе з матір'ю та вітчимом. У сім'ї є друга маленька дитина. Мати зараз не працює. Вітчим – приватний підприємець. Про свого колишнього чоловіка мати відгукується різко негативно, називає його пияком і неробою. До Миколки ставиться суперечливо, то надмірно захищає, пояснюючи його шкільні проблеми слабким здоров'ям, то б'є в присутності вчительки і дітей, кричить, що він «убійце» і виросте таким же «ідіотом», як його батько.

На уроках хлопчик поводить себе дуже неспокійно, постійно крутиться, при цьому часом виразно помітні тикоподібні рухи рук і голови. Із цікавістю починає кожен нову роботу, швидко старається її закінчити і першим принести зошит учительці. При цьому здається, що ні дбайливість виконання завдання, ні правильність рішення його не цікавлять. Допитливий, ставить масу запитань, але часто зовсім не за темою уроку. Дуже вразливий, постійно вимагає до себе уваги. Любить, коли його хвалять. Довго хвалиться своїми найменшими досягненнями. Швидко втомлюється і тоді стає вередливим і схильним до агресії відносно інших дітей. Один раз навіть кинувся бити вчительку. Потім плакав, просив прощення, казав, що так робити зовсім не хотів.

Попри бажання вчитися навчальні успіхи мізерні. Особливо важко дається арифметика та письмо.

Донець Оксана (7 років і 10 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 94.

Невербальний інтелектуальний показник – 80.

Загальний інтелектуальний показник – 85 (знижена норма).

У сім'ї п'ять чоловік. Батько – столяр, мати – кухар.

Дівчинка дуже активно, полюбляє командувати іншими, бо звикла так поводитись з меншими братиками. На уроках неуважна, всіма силами намагається уникнути виконання складного завдання. При цьому виявляє масу хитрощів та винахідливості. Відомості про навколишній світ збіднені. Погано аналізує навіть очевидні речі. Схильна шукати не істину, а те, що на даний момент найбільш вигідно. Часто намагається вгадати, а що власне потрібно дорослому. Коли в класі вирішували задачу про поділ порівну яблук між дітьми, вона довго не приступала до обрахунків, а потім підняла руку і спитала: Як **ПРАВИЛЬНО** треба ділити яблука порівну – щоб у всіх було однаково чи щоб у всіх було так, як треба? До своїх успіхів у школі, як і взагалі до життя, ставиться фаталістично – буде так, як буде. Відповідаючи на запитання, яке входить в субтест інтелекту: «Що ти зробиш, коли побачиш, що одна із рейок залізничної колії пошкоджена, а вже видно поїзд, який наближається до поламаної рейки?», дівчинка відповіла, що вона нічого не буде робити. На додаткове запитання: як же так, тоді ж поїзд перекинеться? Оксана так же спокійно продовжила: «Ну то значить так йому було пороблено, так вже йому судилося, щоб він перекинувся».

Кирик Влад (8 років, 1 місяць):

Вербальний інтелектуальний показник – 111.

Невербальний інтелектуальний показник – 86.

Загальний інтелектуальний показник – 97.

Єдина дитина матері-одиначки, народжена від коханої людини. Жодних моральних чи матеріальних претензій до батька мати не має і виховує у сина майже пієтет до батька, який хоч і знає про його існування, але обмежується дрібними подарунками на день народження. Мати з вищою освітою, добре матеріально забезпечена, оскільки працює у комерційному банку. Все її

позапрофесійне існування крутиться навколо сина. З малолітства у нього є все, чого він тільки забажає. Навдивовижу за такого виховання, хлопчик виріс лагідним і абсолютно не жадібним. Він легко роздає досить дорогі іграшки своїм друзям і, здається, взагалі мало цінує той добробут, в якому живе. В усякому разі друзів він вибирає, не звертаючи уваги на матеріальні статки їхніх батьків. Водночас школа його абсолютно не цікавить. На уроках він відкрито нудиться, малює чортиків у зошитах і робить літачки із сторінок підручника. На погані оцінки реагує більш ніж спокійно. Материнські крики, сльози і потиличники його теж не турбують, тим більше, що ці спалахи праведного гніву дуже швидко проходять і обов'язково змінюються такими ж бурхливими проявами материнського розкаяння, і все закінчується купівлею нової іграшки або походом до Макдональдсу. Вдома у нього багато дитячих пізнавальних книжок, кожен вільну хвилину мати водить його по музеях, театрах, виставкових залах і все чекає, коли у Владика проріжуться гени його геніального татуса і він моментально почне вчитися краще від усіх не те щоб у класі, а й у всій школі. Та надій, що Владик піде шляхом свого таємничого батька, мало – для цього він занадто задоволений своїм теперішнім існуванням. У нього практично є все і більше йому просто не потрібно. Від пізнавальної інформації його вже нудить – з дитинства мати йому навіть казки розповідала виключно «корисні». Влітку вони їздили до Флоренції, спеціально, щоб познайомитись з тамтешніми музеями. Коли ж учителька попросила Владика розповісти діткам, що цікавого він там бачив, то виявилось, що все, про що він пам'ятає – це те, що у Флоренції дуже жарко, але скрізь є кондиціонери; на площі годують голубів, а в одному музеї на сходах сиділа кішка з рожевим бантом і різноколірними очима.

Гринь Василь (7 років і 7 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 84.

Невербальний інтелектуальний показник – 124.

Загальний інтелектуальний показник – 102.

У сім'ї сім осіб. Мати – сестра-господарка в лікарні, батько – будівельник. Освіта обох – середня спеціальна. Разом з ними живе молодша сестра матері, що закінчує політехнічний інститут. Вася – третя дитина в сім'ї. Старші діти – дві дівчинки – вчаться добре,

жодних проблем із засвоєнням шкільної програми у них не виникало.

Вася старанний, серйозний учень. Всі свої завдання він виконує акуратно, якщо щось в роботі його не задовольняє, він може її кілька разів переробляти. Прекрасно малює. Любить вирізувати, клеїти, складати моделі. Помилки виникають ніби незвідки, часто здаються мало логічними. Йому важко дається читання, Вася практично не може виконувати обрахунки «в умі», надто довго думає над кожною задачею, а головне – боїться відповідати. Йому весь час здається, що він говорить щось не так, а тому, заледве сказавши одне-два слова, вмовкає і чекає доки вчителька запевнить, що поки що все добре і можна продовжувати. Страх виконати роботу з помилками приводить до того, що майже весь урок він працює з чернеткою, по кілька разів перекреслюючи і наново пишучи приклади, задачі, речення. В цій роботі він внутрішньо зосереджений і надмірно напружений. Заглибившись у боротьбу з власними сумнівами, хлопчик утрачає зв'язок з уроком і продовжує вирішувати задачу навіть тоді, коли діти вже списують приклади з дошки або навіть грають в якусь дидактичну гру. В цій дитині ніби сидить внутрішній цензор, який постійно вказує на недоліки, але не допомагає виправляти їх. Батьки покладали великі надії на сина, дуже раділи, що нарешті народився хлопчик. Шкільні невдачі дитини їх злять, розчарування виливається у звинувачення хлопчика у тому, що він їх підвів. Навчальних проблем не розуміють і не збираються допомагати – вважають, що Василь занадто лінивий і просто не хоче працювати краще. Весь час порівнюють його з дівчатками та тіткою. На прохання вчительки бути уважнішими до дитини, відповідають, що вони аж занадто уважні, хлопець же просто «придурюється».

Чаренко Василь (7 років 9 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 106.

Невербальний інтелектуальний показник – 129.

Загальний інтелектуальний показник – 119.

У сім'ї чотири особи. Батьки з середньою освітою. Обоє працюють консьєржами в одному й тому ж будинку. Чоловік – у цьому ж будинку виконує роботу слюсаря, електрика, сантехніка або, як сам говорить – забезпечує життєдіяльність систем будинку. Вася – єдина дитина. Також у сім'ї живе працююча батькова мати,

вона – доглядачка будинків сусіднього ЖЕКу. Бабуся вихованням онука не займається, оскільки вважає себе занадто для цього молодію.

Хлопчик боязкий, навіть дещо заляканий. На уроках майже не піднімає руки. При усних відповідях дуже невпевнений у собі. Перед тим, як почати говорити, довго думає, супроводжуючи процес мислення жестикуляцією та мімікою. На уроках арифметики намагається відповісти не словами, а піднятими пальцями руки. Мовлення побудоване правильно, хоча словник дуже бідний, кругозір обмежений. Вихователька дитсадка говорила вчительці, що кілька років тому назад хлопчик нібито заїкався. Однак підтвердження цьому в медичній карточці немає, а мати заперечує цей факт.

Наумець Олег (8 років, 3 місяці):

Вербальний інтелектуальний показник – 87.

Невербальний інтелектуальний показник – 132.

Загальний інтелектуальний показник – 109.

В сім'ї п'ять осіб. Батько – водій мікроавтобусу комерційної фірми, мати – маляр на будові, дідусь – сантехнік (у тій же фірмі), бабуся – швея (офіційно не працює, але має непогану клієнтуру). Всі п'ятеро проживають у дуже маленькій однокімнатній квартирі, однак уже практично зібрали гроші на купівлю двокімнатної. Взагалі покупка квартири є чи не основним завданням цієї сім'ї, яка для цієї мети працює, не покладаючи рук. Попри складні житлові умови, родина повністю благополучна. Бабуся якимось з гордістю розповідала, що їхні чоловіки не тільки «не зловживають», але майже «не вживають», бо на їхній роботі «пияків не триматимуть». Умови проживання в одній кімнаті зумовили головні проблеми Олега. Члени родини, намагаючись зберегти комфортні умови проживання, стараються якомога менше говорити, спілкуючись між собою за допомогою якихось моносилаб та жестів. Зростаючи в таких умовах, Олег практично не виробив навичок нормального мовленнєвого спілкування. Словниковий запас дуже бідний. Дитина не уміє зв'язно висловлюватись. В контакт з дорослими і однокласниками вступає на рівні примітивного діалогу. При цьому, у хлопчика надзвичайно багаті міміка і жести, які і є для нього реальною мовою.

Досить своєрідним і показовим було виконання ним тесту Векслера. Дуже низькі результати за вербальними тестами носять суто умовний характер, бо в ряді випадків було просто неможливо повноцінно розшифрувати отримувані відповіді. З трьома невербальними тестами хлопчик справився просто чудово. Дещо гіршим виявився результат за тестом «Послідовні картинки» і то тільки тому, що він на 5 секунд вийшов за ліміт, який відводився на виконання субтесту «Соня», а при складанні історії «Садівник» склав два незалежних оповідання – «Хлопчик допомагає мамі» і «Хлопчик ловить рибу». Ці оповідання він склав моментально, набагато випередивши ліміт часу, але категорично відмовився скласти ці два оповідання в одне. Після закінчення тестування Олег не хотів іти додому і вимагав повернутися до складених оповідань, намагаючись довести свою правоту. Після довгих перемовин із залученням бабусі вияснилась суть проблеми. Хлопчик хотів пояснити психологові принципову неможливість поєднання в один день прополювання і рибалку, запевняючи, що якщо вже звеліли полоти, то після того як все прополеш, на рибалку йти не захочеться, а кинути прополку і піти на рибалку просто неможливо.

На уроках хлопець старається, але, оскільки не завжди розуміє мову вчительки, відстає від загального темпу роботи в класі. Спочатку він піднімав руку і намагався перепитати. Та вчителька, яка чомусь достатньо агресивно поставилась до нього з першого дня занять, вимагала чітко і ясно викладати проблему. Оскільки чітко і ясно викласти Олег не може, а його мімічно-жестові уточнення вчителька називає кривлянням, то хлопчик все менше і менше звертається до неї і потроху втрачає інтерес до навчання.

Паламарчук Антоніна (6 років 9 місяців):

Вербальний інтелектуальний показник – 110.

Невербальний інтелектуальний показник – 93.

Загальний інтелектуальний показник – 102.

Сім'я складається із чотирьох осіб. У батька і матері освіта вища. Батько працює юридичним консультантом у приватній фірмі, мати – викладач вузу. У Тоні є ще старший брат – студент вузу.

Тоня пізня і дещо випадкова дитина. Батьки не планували її народження, але, коли виявилось, що мати чекає дитину, зустріли це повідомлення як несподіваний подарунок. З дитинства біля неї

танцювали дві бабусі, які живуть окремо, але мали змогу часто відвідувати своїх дітей. Добре до факту її народження поставився і брат, який хоч і хотів хлопчика, але вирішив, що дівчинка – це теж непогано.

Десь із двох років той же брат долучив її до комп'ютера, й дівчинка дуже легко навчилася ним користуватися. Можливо, слово «користуватися» тут дещо недоцільно, бо користування обмежується комп'ютерними іграми, до того ж, такими як «мандрувалки (броділки)» та «стрілялки». Саме засвоєні в спілкуванні з цим своєрідним типом ігор навички і лежать в основі її неуспішності. Головне в навчанні для дівчинки – дія заради дії, суть цієї дії їй просто не цікавить. Суб'єктивно вона дуже хоче навчатись і не просто навчатися, а навчатися добре – в сім'ї отримання вищої освіти належить навіть не до пріоритетів, а до самоочевидних обов'язків. Мати диплом про вищу освіту тут вважається такою ж необхідністю, як уранці вмиватися чи чистити зуби. Тому Тоня з усіх сил нібито і старається, але старається дуже своєрідно. Вона піднімає руку, навіть не дослухавши запитання, переписує речення, пропускаючи половину літер, а в задачі щось додає і щось віднімає, навіть не вдумуючись в її умову. Коли результат не сходиться, вона не губиться і не зупиняється, а так само швидко продовжує навмання додавати і віднімати. Тоня може принести зошит з двома, трьома, чотирма і навіть, за словами вчительки, одного разу було з п'ятьма варіантами вирішення однієї і тієї ж задачі. Коли вчителька починає запитувати у Тоні, який же із цих варіантів правильний, та слушно відповідає, що той у якого правильна відповідь, а оскільки правильну відповідь точно знає лише вчителька, то саме вчителька і повинна визначити правильний варіант. Після кількох місяців страшених мук із списуванням речень Тоня принесла до школи домашнє завдання, набране на комп'ютері і перевірене за допомогою вбудованого редактора.

Таких прикладів можна наводити надзвичайно багато. Практика свідчить, що інтелектуальні здатності далеко не завжди визначають успішність/неуспішність у шкільному навчанні попри те, що більшість учителів саме в інтелектуальній неспроможності вбачають головну причину навчальних утруднень своїх вихованців. Кожна дитина може мати розлогий комплекс причин невстигання і величезну кількість проявів навчальної неспроможності. Ця

безмежна варіативність причин і проявів приводить до того, що, попри величезну кількість робіт, присвячених як окремим аспектам проблеми, так і завданням подолання неуспішності в цілому, до цього часу **залишаються не виявленими суто психологічні механізми зазначеного явища**. Питання: чому дитина не встигає? – більшістю дослідників розглядається як питання: Чому дитині важко вчитися? Поза увагою залишається основне – чому за порівняно однакових вихідних умов одна дитина справляється з труднощами, а інша – ні. У більшості дослідницьких робіт невстигаючі діти порівнюються з добре встигаючими, успішними школярами. В такому ракурсі вивчення проблеми психологічний фактор виявляється непоміченим, оскільки увага дослідників переключається на яскраво виражені генетичні, фізіологічні, соціальні, методико-дидактичні фактори. По суті аналізуються не причини, що зумовлюють навчальну неуспішність дітей, а складові зафіксованих труднощів. Такий підхід не дає можливості досягнути дійсних механізмів, що призводять до появи так званої «навчальної неспроможності» у дітей із середнім і навіть високим рівнем IQ.

При вивченні лише об'єктивних передумов неуспішності за рамками дослідження залишається відповідь на питання «Чому одна дитина переборює труднощі, що виникають в процесі навчання, а інша – ні?». Проведене протягом 15 років у лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України вивчення як неуспішних, так і успішних школярів показало, що практично всі об'єктивні причини неуспішності можуть бути в наявності й у багатьох задовільно та добре встигаючих школярів. Більше того, навіть мінімальна мозкова дисфункція, травми мозку (іноді досить важкі) зовсім не обов'язково призводять до шкільної неуспішності. Тому виникають питання: чому за практично однакових несприятливих умов, одна дитина справляється з навчальними труднощами, а інша – ні, які психологічні механізми спрацьовують при виборі дитиною поведінкової стратегії у складних навчальних ситуаціях? Що відчуває дитина, коли виконує недостатньо зрозуміле для неї завдання? Як вона розмірковує? Що штовхає її на виконання тих чи інших дій? Який її внутрішній стан під час відповіді з місця чи біля дошки? Як впливає емоційна реакція оточення (вчителя, однокласників) на правильність розв'язання навчальної задачі? Ці питання до сьогодні залишаються недостатньо дослідженими.

Можливо, тільки Василь Олександрович Сухомлинський відводив проблемі психологічних передумов шкільної неуспішності належне їй місце. «Відсутність справді людського оточення в дитячі роки – головна причина того, що окремі діти стають важкими», – підкреслював він у книзі «Розмова з молодим директором школи» [Сухомлинський, т.4, 1976, с.523.]. Не біологічні чинники, а соціально обумовлена психологічна нездатність дитини правильно реагувати на все те, що її оточує (включаючи матеріальний та духовний світ), визначає знижені навчальні здатності дитини, її меншу, порівняно з іншими дітьми, налаштованість на адекватну відповідь запитам оточуючого середовища. Саме певна соціальна депривація в дошкільному віці стає джерелом пізнішої ментальної неспроможності, зниження пошукової активності, допитливості, бажання дізнатися щось нове, побачити щось небачене. В основі ж шкільної успішності, на думку педагога, лежить пізнавальний інтерес. «Невикорінна людська цікавість, допитливість, бажання знати, здивування, подив перед таємницями природи, або... перед красою навколишнього світу, – усе це не закладається природою, а набувається від людини, це і є той найважливіший елемент людських, громадських відносин, який конче потрібен для нормального розвитку людини» [Там само, 1976, с.517].

При вивченні поведінкових особливостей дітей молодшого шкільного віку, які зазнають навчальних невдач, стає помітною наявність кількох спільних проявів. Так надзвичайно емоційно лабільні шестирічки, які дуже швидко переходять у своїх почуттях від горя до радості, в ситуації сталого шкільного неуспіху (навіть при відсутності будь-якого прямого негативного оцінювання цього неуспіху) мають помітно нижчий емоційний фон сприймання школи порівняно із своїми більш успішними в навчанні однокласниками. Діти, які відчули всю гіркоту неуспіху, здатні надмірно лякатися і губитися навіть при виконанні тих завдань, з якими можуть прекрасно справитись самотужки. Страх невдачі, глуму з боку оточення, розгубленість у складній ситуації, перебільшені очікування власної неспроможності є тими внутрішніми спонуканими, які часто визначають нездатність дитини ефективно вирішувати навчальні проблеми. Внутрішня переконаність у нездатності виконати ту чи іншу роботу призводить до того, що дитина навіть не намагається приступити до її виконання або виконує абияк, не намагаючись прикласти

необхідний мінімум зусиль для її успішного виконання. В лабораторних умовах, при достатній стимуляції з боку експериментатора така дитина, добре виконавши роботу і отримавши відповідне схвалення, може щиро дивуватись успішності результату і намагатися ще й ще раз виконати подібне ж завдання. Переносу ж очікування радості від добре виконаної роботи на інші види діяльності не відбувається.

Ще одним деструктивним фактором, який рідко відмічається в літературі, є недостатньо розвинуте почуття «базової захищеності», тобто внутрішньої певності дитини у любові з боку найбільш важливих для неї людей – батьків та рідних. Ця певність створюється всім попереднім життєвим досвідом учня і сприймається ним на суто емоційному, а не ментальному рівні. Факт її відсутності можна достатньо точно діагностувати за допомогою дитячих проєктивних методик, зокрема казок Луїзи Дюсс. На жаль, навіть в найяскравіших випадках шкільної неспроможності дитини, спровокованих відсутністю базової захищеності, батьки, як правило, заперечують наявність міжособистісних проблем у родині. Невпевненість маленького школяра у схваленні тих чи інших дій значимими дорослими, посилена внутрішня тривога, а звідси і більша центрованість на своєму мікросвіті призводять до появи цілого комплексу психологічно мотивованих проявів, які відрізняють недостатньо успішних учнів початкової школи від своїх щасливіших у навчанні однолітків. Успішні учні (навіть із нижчими за середні показниками IQ) менше бояться зробити щось не так, вони набагато розкутіші у своїх діях. Коли їм щось не ясно, вони вільно звертаються із запитаннями до вчителя, спокійно виправляють помилки в зошитах, не намагаються сховати або знищити невдалий виріб (малюнок, аплікацію, оригами тощо). Потенційно успішні в навчанні діти люблять пізнавати щось нове, розкривати таємниці навколишнього світу. Якщо їм не вдається якусь роботу виконати одним методом, вони намагаються придумати щось інше, вільно перебирають варіанти рішень.

На відміну від них, невстигаючі першокласники як на уроках, так і в позаурочний час вирізняються пошуковою пасивністю, виразним небажанням проявляти будь-яку ініціативу. Вони виконують тільки те, що їм наказують, ніколи не уточнюючи завдання і не звертаючись по допомогу до старших. Якщо робота

не виходить, вони намагаються її знищити або сховати, а не переробити краще. Характерним для них є багаторазове відтворення невірного шляху розв'язання навчальної проблеми. Особливо виразно це видно при роботі з тестами, які використовують кубики Кооса або лабіринти. Так вибравши неправильний вхід у лабіринт, дитина знову і знову починає шукати дорогу з того ж самого помилково визначеного вихідного місця, а, склавши кубики не тими гранями, обертає їх на 360 градусів і знову тулить тими ж сторонами, що і спершу. Складається враження, що для таких дітей існує тільки одна-єдина стратегія вирішення проблеми і одна-єдина правильна відповідь. Якщо ця вибрана стратегія і ця знайдена відповідь не дають потрібного результату, значить, щось не так із самою проблемою. Зазнавши невдачі, дитина або знову іде тим же самим хибним шляхом, або просто взагалі перестає працювати.

Надмірно сильний вплив на потенційно невстигаючих дітей справляє реакція оточення. Вони внутрішньо налаштовані на постійне відслідковування поведінкових реакцій на їхні відповіді однокласників та вчителя. Саме їхня сензитивність до зовнішньої оцінки, надмірна тривожність з цього приводу через певний час перетворює частину з них на порушників дисципліни, класних блазнів, а за найбільш несприятливих обставин навіть на дітей з надмірною агресивністю. Однак яскраво виражені протестні реакції, що носять захисний характер, не є найважчими побічними наслідками ранньої дитячої неуспішності. Ще В.О.Сухомлинський відмічав, що не порушники спокою повинні турбувати вчителів найбільше, головна проблема в тих, хто нічим не виявляє свого невдоволення, своїх переживань, пов'язаних з неуспішністю: «Дитина, яка нічим не заявляє про свою індивідуальність, нічим не цікавиться, нікого не непокоїть, нікому не завдає ніяких турбот і прикрошів, – це найважча дитина...» [Сухомлинський, т.4, 1976, с.57]. Такий висновок видатного педагога ґрунтується на його переконаності в психологічній несумісності понять «щаслива дитина» і «невстигаюча дитина». Найздоровішим проявом особистісної реакції невстигаючої дитини на психотравмуючу ситуацію є її протестна дія. Тому порушники спокою, на думку Василя Олександровича, намагаються, хай і непродуктивно, повідомити дорослих про необхідність допомоги і підтримки. Та ж

дитина, що повністю змиралась із власним нещастям, жила із ним, майже не піддається коригувальним впливам.

Педагогічний досвід переконує, що психологічна складова шкільної неспішності відіграє в початковій школі ледь не головну роль у визначенні долі маленького учня. Правильне розуміння внутрішніх механізмів відмови школяра від ефективних пошуків шляхів подолання труднощів, що не можуть не виникати в процесі навчання і, більш того, являються тим його елементом, який і робить навчання продуктивним, дасть змогу вчителю побудувати по-справжньому дієву програму боротьби з проявами первинної шкільної неспішності.

Висновки до 4 розділу

Історія становлення сучасних поглядів на сутність первинної шкільної неспішності свідчить, що її дослідники переважно акцентували увагу на причинах виникнення неспішності і майже не приділяли увагу їй самій, як складному психологічному явищу. При цьому лише побіжно згадувався такий знаковий факт, відмічений ще при перших психодіагностичних обстеженнях, що одні й ті самі причини або навіть одні й ті ж комплекси причин у одних дітей приводять до появи шкільної неспішності, а у інших – ні. Шкільна неспішність представлялась лише наслідком чогось, похідною від чогось, а не реальністю, в якій у кожен конкретний момент перебуває дитина. Такий підхід зумовлювався, насамперед, тим, що неспішність (як академічна так і загальна) є вкрай суперечливим явищем, в якому взаємопов'язуються, взаємопроникають, взаємопослаблюються та взаємопідсилюються різноспрямовані діючі фактори. Серед найпоширеніших із них можна виокремити такі:

1. Об'єктивний фактор гальмуючих/пришвиджуючих розвиток дитини умов виховання у сім'ї, зокрема відсутність/присутність інтелектуального фону, складні/дружні стосунки між батьками, наявність/відсутність «відштовхування» дитини дорослими чи психологічного або фізичного насилля.

2. Об'єктивний фактор наявності/відсутності в анамнезі дитини травматичних подій, що могли привести до посттравматичних стресових розладів.

3. Об'єктивний фактор недостатньої/достатньої готовності дитини до шкільного навчання – відсутність/наявність потрібних знань, умінь і навичок.

4. Об'єктивний фактор наявності утруднення засвоєння знань внаслідок відсутності або нерозвиненості окремих ментальних здібностей або хороший розвиток ментальних здібностей.

5. Об'єктивний фактор утруднення засвоєння знань внаслідок відставання у психофізичному розвитку або хронічних хвороб.

6. Суб'єктивний фактор невіри/віри дитини у власні сили, здатність долати труднощі.

7. Суб'єктивний фактор відсутності/наявності стимулів до здійснення інтелектуальних зусиль.

8. Суб'єктивний фактор оцінки дитини колективом – не за реальним поступом окремої особистості у навчанні, а за рівнем успішності порівняно з кращими учнями класу.

9. Суб'єктивний фактор позашкільної або позанавчальної зацікавленості дитини.

10. Об'єктивний фактор недостатньої психологічної обізнаності вчителів, що не дає змоги правильно оцінити потенційні можливості та психологічні особливості кожної дитини.

11. Об'єктивний фактор відсутності спеціальних методик для вчителів щодо спілкування з «важкими» дітьми.

12. Суб'єктивний фактор сприймання «невстигання» дітей як показника їхньої розумової неповноцінності.

13. Суб'єктивний фактор налаштованості педагога на використання найбільш звичних для нього дидактичних прийомів і методів, які можуть відповідати або не відповідати потребам конкретної дитини.

Первинна шкільна неуспішність найчастіше виникає тоді, коли вплив негативних факторів перевищує вплив позитивних факторів. При цьому на перших етапах розвитку неуспішності переживання у дитини викликає не сам факт власної навчальної неспроможності (молодшими школярами він часто взагалі не оцінюється як травмівний фактор: у дітей зберігається величезна віра в скороминучість своїх навчальних невдач та й самі невдачі не є предметом для рефлексії). Хвилює дитину реакція важливого

оточення – чи переживатиме мама, що зробить батько, як поведе себе вчителька і як будуть ставитись до неї однокласники. Саме реакція оточення формує сприйняття дитиною себе як успішної або неуспішної, здатної справитись з проблемами або нездатної. Сформоване ж під впливом оточення самовідчуття «невдахи» саме собою починає знижувати і так недостатній навчальний потенціал дитини, викликаючи появу уже тотальної шкільної неуспішності.

Надмірна орієнтація учнів початкової школи на зовнішні чинники, особливо на «важливого дорослого», призводить до можливості неумисного запускання вчителем механізмів мобінгу та буллінгу стосовно дитини, яка чимось не подобається педагогові. Саме у початковій школі мобінг (дещо у меншому ступені буллінг) може виступати у своїх найбрутальніших формах, які погано піддаються раціональному поясненню, оскільки ні його жертви, ні самі ініціатори, в силу вікових особливостей, просто не усвідомлюють сенсу того, що відбувається. Піддана мобінгу дитина не має жодних адекватних засобів самозахисту, не володіє і не може володіти техніками попередження та подолання його негативного впливу на власну психіку. Не розуміючи реальних причин мобінгу і не маючи ефективного механізму захисту, жертва, як правило, вибирає контрпродуктивні вчинкові стратегії, які можуть лише посилювати її як академічну, так і загальну неуспішність.

Пошук ефективних шляхів пропедевтики та подолання неуспішності потребує перенесення уваги дослідників з причин труднощів в оволодінні дитиною шкільною програмою на механізми існування шкільної неуспішності як суто психологічного явища.

Розділ 5. Психологічний механізм первинної шкільної неуспішності

5.1. Складності визначення термінологічного значення поняття «психологічний механізм»

Питання наукового пояснення є одним з найскладніших і найважливіших у психології, бо «еквівалентне її методологічному вибору» [Юревич, 2008, с. 74]. На сьогодні існують різні типи

пояснень, однак ключове поняття більшості з них – «психологічний механізм» залишається не визначеним, хоча і широко вживається в наукових публікаціях. Та коли починаєш аналізувати, про що власне йдеться у цих публікаціях, то виявляється, що психологічним механізмом (в якості повного синоніму) називатися може все що завгодно: операція, дія, функція, детермінанта, структура і навіть модель. Він здатний «лежати в основі», «здійснюватись», «вказувати», «являтися», «забезпечувати», «грати роль», «служувати» і багато-багато чого іншого.

Якщо ж існує таке розмаїття уявлень про психологічні феномени, які можна назвати словом «механізм», то виникає підозра, що це всього лиш красива метафора, позначення чогось, чого насправді в природі не існує. Справді, якщо «один і той же феномен може бути охарактеризований і як процес і як механізм, в залежності від контексту обговорення» [Вілюнас, 1990, с.5], ним «в більшості випадків, користуються метафорично, без роз'яснення власного змісту» [Пономарев, 1996, с.19], «справа ускладнюється тим, що іноді навіть в одній і тій же роботі, цей термін використовується в різних смислах» [Залевська, 2000, с.166], то виникає питання – яка ж психологічна реальність стоїть за ним?

Спочатку поглянемо на проблему з суто мовного боку, проаналізувавши первинне лексичне загальноновживане значення слова «механізм», оскільки формальна поява нового терміну може відбуватися двояко, в залежності від особливостей наукового осмислення того феномену, який цей термін покликаний означити. В одному випадку спочатку відкривається нове явище або коло явищ, що окреслюють абсолютно нову для свідомості реальність, а потім, до цієї нової наукової реальності довільно добирається термін (при цьому часто використовуються мертві мови або надається ім'я першовідкривача). Інший шлях – номінація (найменування) поняття проходить тоді, коли в науковому середовищі існує певне відчуття наявності невідомого явища, чії параметри мають бути подібними до чогось уже відомого. Тоді за аналогією починають використовувати уже наявне слово або термін у новому, дещо зміненому значенні (радіохвилі, комп'ютерний вірус, супутник). Спочатку новий термін сприймається як метафора (навіть часто пишеться у лапках) і тільки з часом отримує свій повноцінний термінологічний статус. Коли такий термін запозичується іншими мовами, то зв'язок з

первинним значенням може повністю втрачатися (сайт – site – місце, місцезнаходження, будівельний майданчик, сторона). Слово «механізм» є загальноновживаним, а тому його, так би мовити, «психологічна термінологізація» іде саме другим шляхом – термін створюється через метафору.⁶⁵ Яке ж значення лексеми фіксує «Словник української мови в одинадцяти томах» (далі СУМ):

1. Пристрій, що передає або перетворює рух...// Те саме, що машина...

2. Внутрішня будова, система чого-небудь...

3. Сукупність станів і процесів, з яких складається певне фізичне, хімічне та ін. явище... [АСУМ, т.IV, 1973, с.605].

Третє значення не є первинним, воно стосується «механізму» як наукового терміну і показує, як далеко може відійти термін від первинного (не метафоричного значення)⁶⁶. Для порівняння наведемо загальноновживані значення слова «механізм», які подаються у двох словниках англійської мови – «American Heritage Dictionary of the English Language» та «Collins English Dictionary – Complete and Unabridged»:

1. а) машина або механічний апарат; б) розміщення, компоновка пов'язаних частин машини.

2. Система або частини, які працюють або взаємодіють так, як це буває в машині: механізм сонячної системи.

3. Знаряддя або процес, фізичний чи ментальний (інтелектуальний, психічний), за допомогою якого щось відбувається або виникає.

4. Звичний спосіб дії для досягнення певної мети [Mechanism, American Heritage Dictionary].

1. Система або структура частин, які рухаються для виконання певних функцій, особливо в машинах.

2. Щось схоже на машину в розміщенні (аранжуванні) та роботі частин: механізм вуха.

⁶⁵ В картезіанській системі це була навіть не метафора, а пряма аналогія, «механістичне» сприйняття світобудови.

⁶⁶ Більше про метафору в психології див.: Кондратенко Л.О. Роль метафори у психологічному знанні/ Л.О.Кондратенко Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України: Психологія обдарованості. Том VI. Випуск 9, – Житомир: Вид.-во ЖДУ ім.І.Франка, 2013 р. – с.209-216.

3. Будь-який механічний пристрій (дівайс) або частина такого пристрою.

5. Процес або техніка виконання робіт, обов'язків, функцій: механізм написання роману [Mechanism, Collins English Dictionary].

Багатозначність лексичного значення слова впливає на сприйняття його людиною, а відтак і на ті смисли, які вкладатимуться в його термінологічне значення [Див. більше: Хомський, 1972]. Повсякденна свідомість (вкорінена в архетипі) сприймає позначуване словом «механізм» як щось, що:

- є механічним пристроєм;
- є частинками, які взаємодіють і рухають щось;
- є джерелом, породжувачем, стимулом руху;
- внутрішньою системою, що забезпечує рух;
- структурою чогось;
- сукупністю станів і процесів, що забезпечують і визначають існування явища.

Використання слова «механізм» у значенні психологічного терміна відпочатку потребувало точного термінологічного визначення. Та чи можливо, в принципі, було це зробити? Адже в психології існують реальні феномени, які можна підвести під чотири з шести вищенаведених значень лексеми. Людська психіка весь час знаходиться в саморусі, в саморозвитку – отже, має бути механізм цього саморуху. Людська психіка має здатність реагувати на зовнішні стимули і самостійно такі стимули породжувати всередині себе – отже, має бути механізм, що створює так би мовити «першопопштовх». Психіка – є системне явище, а тому в неї обов'язково є структура. Що ж до безсумнівного існування чогось, що відповідає останньому значенню слова механізм: «Сукупність станів і процесів, з яких складається певне фізичне, хімічне та ін. явище...», говорити взагалі не доводиться, якщо психічні явища існують, то існують й відповідні сукупності станів та процесів. Отже, перетворення побутового значення слова «механізм» у психологічний термін виявилось надзвичайно ускладненим через неоднозначність його сприймання різними психологами і наявність багатьох, занадто відмінних явищ, які могли бути ним позначені.

Якщо щось діє, то в цьому діянні повинні бути можливість для здійснення цієї дії (потенція і реальність, в якій ця потенція має достатньо енергії, щоб проявитись, подолавши енергетичну

протидію всіх інших діючих субстанцій цієї реальності), причина (першопоштовх) і структура, що забезпечує здійснення цього діяння.

І ось тут, мабуть, виникає найбільше сумнівів:

Сумнів 1. Якщо певна субстанція потенційно має здатність до діяння, то чи не є саме ця потенція основним забезпеченням діяння. І жодного спеціального механізму немає і не може бути. Рівень потенції, виступаючи джерелом дії, стає і її регулятором (відповідно до протидії інших потенцій).

Однак, приймаючи такий погляд на предмет, ми знову повертаємось до того ж самого вихідного питання: якщо певна потенція забезпечує діяння, то який механізм цієї самої потенції?

Прихильники редукціонізму вказують на те, що фізіологічний субстрат психічного тут відіграє значущу роль, оскільки саме цей субстрат створює підґрунтя певних потенцій психічних функцій.

Сумнів 2. У вітчизняній психології досить поширені уявлення про психічне як внутрішнє відображення зовнішнього. Постає питання наскільки це внутрішнє суб'єктивне створює свої механізми, а не привласнює (опрацьовуючи) те, що відображує, включно з механізмами. Наскільки наше внутрішнє суб'єктивне незалежне від зовнішнього або, з іншого боку, наскільки воно залежне? І як воно залежне/незалежне не тільки від цього зовнішнього, а й від самої особистості.

Практично кожен зустрічався із такою ситуацією, коли його власна поведінка виявлялась абсолютно неочікуваною, реакція не прогнозованою. Людина мала одні уявлення про свої можливі дії, а, потрапивши в неочікувану (або навіть очікувану) ситуацію, діяла абсолютно інакше. Водночас, якщо все-таки психіка підпорядкована позапсихічним реаліям (і тут немає великої різниці: соціальні це реалії чи фізіологічні, просто якщо психічне є післянаслідком чогось, що реально поза цим психічним існує), то про які суто психологічні механізми може йти мова. Механізми «is out there», вони в реально існуючому, а не суб'єктивно існуючому світі. Жодного механізму в психічному відображенні немає і бути не може.

Сумнів 3. Мабуть, найкраще він був висловлений Є.І.Бойко в книзі «Механізми розумової діяльності»: «Поняття «механізм» є співвідносним і вимагає доповнення: механізм чогось. В психології

це поняття стосується (в російському оригіналі вислів більш конкретний «относится к...») психічної діяльності або психічних процесів, які, в свою чергу, припускають (предполагают) наявність певного матеріального субстрату. Перша вимога до наукового тлумачення терміну «психологічні механізми» таким чином полягає у співвіднесенні їх з психічними процесами і у визнанні їх нерозривного зв'язку з матеріальним (нервовим) субстратом, оскільки ніяких безсубстратних процесів наука не знає» [Бойко, 1976, с.13]. І далі там само: «Зрозуміло, що всі психологічні механізми суть у той же час механізмами фізіологічними...» [Там само, с.15]. Більше того, як стверджують А.М.Лебедев та І.В.Москаленко: «за надзвичайно складними феноменами психіки стоять, в кінці кінців, порівняно прості механізми функціонування окремих нервових клітин і нейронних ансамблів» [Лебедев А.М., Москаленко І.В., 1984, с.135]. Отже, якщо психічне є лише надбудовою над фізіологічним, то, говорячи про психологічні механізми, ми просто інакше називаємо уже визначені фізіологічні механізми.

Сумнів 4. Психічне є в певному сенсі позачасовим. Не у тому розумінні, що воно відбувається за межами часу, а у тому, що воно не протягується в часі: які б психічні явища не проходили, вони є одномоментними. Переживання радості чи переживання горя, вчинок чи дія, відчуття чи сприймання – складаються з багатьох односекундних актів. Як не можна двічі увійти до однієї річки, так не можна двічі прожити однакову психічну реальність. Виокремлені моменти перестають бути процесами, стаючи лише відбитками реальних процесів. Механізм же, по суті своїй, є стабілізуючим утворенням. Що ж стабільне може бути настільки варіабельним, щоб забезпечити протікання нестабільного?

Усі висловлені сумніви мають раціональне зерно. І, можливо, правий К.К.Платонов, який стверджував: «Психологічний механізм...– широко розповсюджений, але не коректний термін, некритично запозичений із мови вульгарного матеріалізму і механіцизму, без врахування того, що психічне – це системна якість як продукт коркової нейродинаміки, яка не має протягнутості у просторі і власних механізмів» [Платонов, 1984; с.111].

Та якщо все це так, то чому психологія не хоче відмовитись від поняття механізму, чому, практично не маючи загально-

прийнятого визначення поняття, не знаючи його меж і структури, психологи продовжують широко використовувати цей термін, не полишаючи спроб все-таки віднайти (виокреслити, визначити, розпрацювати) свої і тільки свої психологічні механізми?

5.2. Розвиток поглядів на сутність терміну «психологічний механізм»

Звернемось до історії і зробимо короткий і далеко не повний огляд поглядів на сутність (чи відсутність як такого) психологічного механізму. Почнемо із західної традиції, а відтак із Аристотеля. Однак спочатку маленьке зауваження: в давньогрецькій мові, якою користувався Аристотель, взагалі не було сучасного значення слова «механізм,» а лише «μηχανή (механі)»: 1) знаряддя, пристрій, споруда; 2) театральна машина; 3) засіб, спосіб, можливість [Див.: Древнегреческий словарь. Электронная версия словаря И.Х.Дворецкого; Украинский древнегр. словарь онлайн]⁶⁷ і лише пізніше з'явилося слово μηχανισμός – механізм, яке у прямому і переносному значенні використовується сучасною новогрецькою мовою.

У своїх творах Аристотель багато говорив про спосіб мислення, шлях здійснення тих чи інших інтелектуальних дій, практично вся книга III трактату «Про душу» присвячена опису того, яким саме способом відбувається мислення, однак термін «механізм» не вживається. Не використовував термін «механізм» стосовно психологічних явищ і Аврелій Августин (Блаженний Августин), натомість розмірковував про особливі «сили душі», які є «бажаннями душі» [Августин, «О количестве души»]: «Хоча зазвичай душі приписують доблесті, а тілу сили, однак я ніколи не дозволю собі відокремлювати їх від душі, оскільки я бачу, що в бездушних тілах її немає. Правда, і це не можна заперечувати, душа користується силами, як і почуттями, за допомогою тіла, тим не менше, якщо тіло несе цю службу тому, що живе, ніхто не буде сумніватися віднести ці переваги до душі» [Там само, глава XXI]. Отже, те, що називається силами, складається із бажань душі, із відомого механізму сухожилля і з ваги тіла. Бажання породжується волею; воно буває стрімким за наявності надії або відваги і втрачає

⁶⁷ Етимологія слова бере початок із праіндоевропейського Маг (х)ана – той, що надає можливість.

силу під дією страху, а ще більше відчаю, оскільки при страсі, який залишає місце надії, сили зазвичай виявляються більшими. Механізм дається відповідними утвореннями тіла; стан здоров'я змінює його, а вправи зміцнюють» [Там само, глава XXII].

Великий популяризатор і послідовник Аристотеля Фома Аквінський створив нову систему поглядів на душу і душевний світ людини. Не використовуючи терміну «механізм», а натомість так само як і Аврелій Августин говорячи про «сили» душі, він практично поставив проблему психологічних (душевних) механізмів у першому томі своєї знаменитої праці «Сума теології», зокрема у питаннях 84 «Яким чином душа, поєднана з тілом, мислить нижчі (низлежащие) речі» та 85 «Про модус (спосіб) і порядок мислення» [Аквинский, 2005].

Як ми бачимо, пошуки чогось, що можна співвіднести з сучасним розумінням психологічних механізмів, почалися відразу після того, як людина почала задумуватись над сутністю психічного, однак повноцінне зацікавлення механізмами взагалі та психіки людини зокрема з'явилося у XVII ст. разом з появою так званої механістичної філософії. Механістична філософія⁶⁸ відкидала погляди Аристотеля, що будь-яке наукове пояснення вимагає виявлення раціональної причини, натомість її представники заявляли, що «всі природні феномени продукуються механічною взаємодією їх частин відповідно до законів механіки» [Psillos, 2010, с.773].

Особливе місце в становленні механістичного підходу до аналізу явищ фізичного світу справедливо відводиться Рене Декарту. «У той час як класичні мислителі в основному розглядали машину як певний пристрій, що діє проти природи для задоволення людських цілей (наприклад – підняття тягарів...), Декарт висловив припущення, що сама система природи механічна. Він знаходив механізми скрізь у навколишньому середовищі – включаючи тіла і нервові системи...» [Wright, Bechtel, 2006, с.32]. Декарт був переконаний, що душа, мисляча субстанція не протяжна і не має

⁶⁸ До засновників механістичної філософії відносяться Галілео Галілей, Себастьян Бассо, Ісаак Бекман, Марен Мерсенн, П'єр Гассенді, Томас Гоббс і, звичайно, Рене Декарт.

просторових параметрів, а тіло, тілесна субстанція протяжна і має просторові параметри, а тому тіло можна розглядати як механізм, що має свою внутрішню структуру [Декарт, 1950, сс.300, 401, 403, 540]: «...я описав розумну душу і показав, що вона жодним чином не може бути продуктом матеріальної сили, подібно до інших речей...» [Декарт, 1950, с.302 -303], «я не в стані уявити собі жодної тілесної або маючої протяжність речі, якою б вона не була, яку я не міг би вільно розкласти на частини за допомогою своєї думки, або яку мій дух не розділив би без жодних ускладнень на кілька частин і, відповідно, не пізнав би як ділиму» [Там само, с.403]. Як бачимо, Рене Декарт один із найяскравіших засновників механістичної філософії, розділяючи тіло і душу (дух), використовував поняття механізму стосовно тілесних фізіологічних та нейрофізіологічних процесів.

З часом філософи, які розглядали психологічні проблеми, почали все частіше використовувати слово «механізм» стосовно не тільки тілесних, а й психологічних явищ, спочатку як метафору (Джордж Берклі, Джон Локк⁶⁹), а, починаючи з Емануїла Канта, і як термін.

З точки зору ряду сучасних дослідників (McLaughlin, Ewing, Psillos,) Емануїл Кант був предвісником нової теорії наукового пояснення – «квазі-механічного механіцизму», яка переживає в наш час своє друге народження.

Емануїл Кант поширив практику механістичного пояснення фізичних явищ на нефізичні феномени. Пітер МакЛафін McLaughlin, 1990] стверджує, що для Е.Канта механізм природи – це форма причинності, де цілісність визначається частинами. Тому наукове пояснення завжди буде де-композицією цілісності – пояснення цілісності в термінах частин, їхніх властивостей та взаємодії. Зокрема Е.Кант писав у «Критиці практичного розуму»: «Саме тому, таку необхідність подій в часі за природнім законом причинності можна назвати механізмом природи, хоча ми зовсім не

⁶⁹ Джон Локк у своєму творі «Досвід про людське розуміння» вказував на можливість переносу методів, які застосовуються при вивченні тілесних явищ на мислення людини: «... наша ідея протяжності тіла, яке є ні що інше як зчеплення твердих частин, ... той, хто добре подумає про неї у своєму умі, буде, вірогідно, мати підстави зробити висновок, що отримати ясну ідею того, як мислить душа, для нього не важче, чим мати таку ж ідею того, як протягне тіло» [Локк, 1985, с.359]

хочемо цим сказати, нібито речі, підпорядковані йому, повинні бути дійсно матеріальними машинами. Тут звертається лише увага на необхідність пов'язаності подій..., як би не називався суб'єкт, в якому проходять ці події, – *automaton materiale*, коли механізм приводиться в дію матерією або...*automaton spirituale*, коли він приводиться в дію уявленнями (представленнями); і якби свобода нашої волі була тільки як *automaton spirituale* (скажімо психологічною і відносною, а не трансцендентальною, тобто абсолютною одночасно), то по суті вона була б не кращою за свободу знаряддя для обертання рожня, яке, одного разу заведене, саме собою здійснює рух» [Кант, 1965, т. 4, с.208- 209]. У своїх творах Кант дуже широко користувався словом механізм стосовно нематеріальних явищ, зокрема говорив про «механізм волі», «механізм вчинку», «механізм природної необхідності».

Після Канта філософи і психологи все частіше вдавались до поняття «механізм» для характеристики психічних феноменів, уживаючи його як у метафоричному, так і суто термінологічному значенні. Зокрема Гегель писав про «механізм пам'яті» [Гегель, 2014, с.243], «механізм суспільної необхідності» [Гегель, 1956, с.315], тремтіння як засіб зняття і відновлення механізму тіла [Гегель, 2014, с.91] і визначав звичку як механізм відчуття самого себе, а пам'ять як механізм інтелігенції [Гегель, 1956, с.187].

Знаковою для закріплення слова «механізм» в якості психологічного терміну стала поява книги Й.Ф.Гербарта «Психологія», в якій четвертий розділ називався «Про неприборкану гру психічного механізму». В цьому творі автор широко користувався термінами «психічний механізм» та «психіка духу», а також висловив припущення, що в основі «психічного механізму» лежать математичні закони та взаємодія сил.

Слід зазначити, що психологи важко звикали до потреби використання в науковому поясненні терміну «психологічний механізм». Багато хто заперечував і навіть досі заперечує не тільки його необхідність, але й наявність. Іноді один і той же психолог висловлював діаметрально протилежні погляди стосовно реальності/нереальності психологічних механізмів. Так один із засновників сучасної психології Вільгельм Вундт відкидав поняття механіки і механізмів свідомості, запропоновані Гербартом: «Механіка душі... являє собою абсолютно трансцендентну дисципліну, що немає нічого, крім назви, спільного із дійсною

психологією, що намагається зрозуміти душевні стани в їх умовах і взаємостосунках» [Вундт, 1912] але водночас стверджував «Першим завданням кожної науки... є виявлення елементів, а потім – знаходження законів, за якими ці елементи поєднуються один з одним. Завдання психології таким чином зводяться до двох проблем: чим є (якими є) елементи свідомості? Які поєднання утворюють ці елементи і за якими законами» [Вундт, 2007, с.41]. Авторитет В.Вундта та його вимога відразу визначати закони на певний час відволікла психологів від питання – як можна визначити закони, без вивчення того, які механізми мають лежати в їх основі, бо очевидно, що навряд чи можливо відразу сформулювати закон, за яким «поєднуються елементи свідомості» (як це вимагав В.Вундт), не розуміючи діючого механізму (чи механізмів) цього поєднання. Наслідком такого підходу стала ситуація, коли психологи просто не вживали слово «механізм», однак намагалися визначити його частини. Яскравим прикладом такого підходу може стати висловлене Едвардом Тітченером у книзі «Значення і завдання психології» положення про те, що: «Завдання психології потрібне: 1) аналізувати даний конкретний душевний стан, розклавши його на прості складові частини; 2) знайти, яким чином поєднані ці складові частини, які закони керують їх комбінацією і 3) привести ці закони у зв'язок з фізіологічною організацією». По суті тут Е.Тітченер вимагав від психологів визначення механізму, хай і у вигляді певної схеми (щось подібне пропонував У.Найссер⁷⁰), хоча і не використовував ні терміну «механізм», ні терміну «схема».

Сильний поштовх укоріненню терміну «психологічний механізм» у практику роботи психологів дав Зігмунд Фрейд своєю теорією захисних механізмів, однак він, на жаль, не дав загального визначення «психологічного механізму», хоча і використовував його (поряд з терміном «психічний механізм»), зокрема в книзі «Тотем і табу. Психология первобытной культуры и религии» [З.Фрейд, 2009, с.24].

⁷⁰ Найссер пропонував застосовувати поняття «схема», яка водночас є і план, і структура, і виконавець цього плану: «Схема приймає інформацію... і змінюється під впливом цієї інформації; схема спрямовує рух і дослідницьку активність, завдяки якій відкривається доступ до нової інформації, що викликає у свою чергу подальшу зміну схеми» [Найссер, 1981, с.73].

Протягом усього XX століття інтерес до психологічних механізмів поступово зростав, хоча все ж основною тенденцією залишалась вимога номологічного пояснення [Cory Wright and William Bechtel, 2006, с.42], аж до її «колапсу» [Weiskopf, 2011, с.313] та появи, так званого, нового механістичного або квазі-механістичного підходу.

Російська, а потім радянська психологія в XX столітті пережила багато складних подій, які безпосередньо впливали на можливість вибору психологами методологічних підходів. У перше 30-річчя минулого століття розвиток психологічної науки в Російській імперії та СРСР проходив під значним впливом таких величних постатей, як В.М.Бехтерев, І.М.Сеченов та І.П.Павлов, а тому і пояснення психологічних феноменів найчастіше було підпорядковано описові процесу рефлексу (реакції) на стимули⁷¹, а не механізму явища в цілому. Цікаві підходи до пояснення сутності психологічних механізмів залишили Л.С.Виготський та М.Я.Басов.⁷²

Після розгрому педології, а особливо після «Павловської сесії»⁷³ на певний час запанувала думка (вірніше, цю думку змусили стати панівною) про те, що психологічних механізмів немає і не може бути, а існують механізми фізіологічні або нейрофізіологічні.

Дуже повільно поверталась радянська психологія до проблеми психологічних механізмів. Навіть в останні десятиріччя існування СРСР ставлення до терміну «психологічний механізм», а відтак і до явища, яке цей термін може позначати, було суперечливим. Зокрема висловлювались думки, що:

- суто психологічних механізмів немає і бути не може;

⁷¹ На наш погляд, формула біхевіоризма S-O-R описує явища, які є імпліцитною складовою психологічного механізму.

⁷² Більше див.: Кондратенко Л.О. Пошуки основних психологічних механізмів у роботах Л.С. Виготського та М.Я.Басова 20-х років XX сторіччя //Наукові записки Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / за ред.акад. С.Д.Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2010. – Вип.38. – С.142-151.; Кондратенко Л.О. Михайло Якович Басов про людину як активного діяча в середовищі //Лариса Кондратенко// Шлях освіти. – № 3 (53).–2009 (липень-серпень-вересень). – С.42–46.

⁷³ Більше про «Павловську сесію» див. у I розділі.

- механізми є, але їх визначення і розуміння – це завдання далекого майбутнього;
- психологічні механізми – це метафора, під якою можна розуміти все що завгодно;
- психологічні механізми, звичайно існують, якщо їх немає, то немає й самої психології як самостійної науки.

З першим та другим підходом все більш-менш зрозуміло – чого нема, того нема і говорити про це неіснуюче немає жодного сенсу. Достатньо чітко такий підхід, як уже говорилося вище, представлено у словнику К.К.Платонова «Краткий словарь системы психологических понятий». [Платонов, 1984, с.111]. Цікаво, що Костянтину Костянтиновичу вдалося не просто проголосити принцип **НЕ** існування психологічного механізму, а й повністю обійтися без цього терміну у вищеназваному словнику. Хоча при цьому було зроблено певну, досить штучну, підміну понять. Так, на с.108 К.К.Платонов дає визначення терміну «процесуальне в психіці», який пояснює наступним чином: «все, що в будь-якому психічному явищі забезпечує появу змістовного суб'єктивного як перехід від фізіологічного відображення до психічного. Розуміння процесуального в психіці, як синоніму динамічного у психіці помилкове, оскільки процесуальне в психіці частіше буває динамічним (наприклад, процесуальне у мисленні або відчуттях), але може бути статичним, інваріантним (наприклад при константності сприйняття, автоматизації сенсомоторної навички).

Не можна ототожнювати процесуальне в психіці з фізіологічними процесами, тому що ці поняття стосуються різних рівнів відображення. Синонім (некоректний) – *психологічні механізми*» [Платонов, 1984, с.108]. Отже, основною функцією психологічного механізму (попри заперечення використання саме цього терміну) К.К.Платонов вважав – забезпечення появи змістовного суб'єктивного (содержательного субъективного).

Дуже близько до поглядів К.К.Платонова підходять і переконання Є.І.Бойка, який, будучи прихильником фізіологічних механізмів психічних явищ, відмічав наступне: «Термін «механізм», що зустрічається в психологічній літературі неоднозначний і вимагає уточнень... Термін перейшов у психологію з інших наук, де під ним розумілись найрізноманітніші речі. Напочатку ним позначалися різні, можна сказати відносно складні машинні конструкції. Потім його значення перейшли на внутрішній зв'язок і

взаємозалежності елементів будь-якої системи, що рухається, незалежно від того, чи створена вона руками людини, чи виникла в натуральному процесі розвитку природи. Нарешті, значення цього терміну розширилось до поняття процесу взагалі як закономірної зміни станів якого-небудь складного субстрату. В такому розумінні говорять про механізми хімічних реакцій, вивчення спадковості, взаємодію певних факторів, коли вона конкретизується в деталях, і, навіть про механізми функціонування ... організованої системи. Із природознавства слово перейшло в суспільні науки і тоді почали говорити про державний механізм (машину), про механізм виборів до парламенту і т. п. Чи потрібно після цього дивуватися, що в психології стали використовувати термін «механізм» у його розширеному, переносному значенні, що допускає найрізноманітніші тлумачення» [Бойко, 1976, с.8]. У наведеному твердженні є кілька дуже цікавих моментів. Так з огляду на історію розвитку поняття «механізм», дещо некоректним виглядає звинувачення психології в тому, що вона використовує запозичений нею термін у розширеному, переносному значенні. Термін завжди є певною абстракцією для вираження поняття. В прямому значенні використовувати термін для позначення будь-якого нематеріального явища (поняття, феномену) просто неможливо.

Не менш цікавою є й історія, так би мовити, «термінологізації» слова «механізм» представлена у наведеній вище інтерпретації Є.І.Бойка:

1. Відносно складні машинні конструкції.
2. Внутрішні зв'язки і взаємозалежності елементів будь-якої складної системи, що може рухатися (штучної чи природної).
3. Закономірна зміна станів певного складного субстрату.
4. Закономірності функціонування складної організованої системи.

Найцікавішим із перерахованих є пункт, що стосується зміни станів субстрату, адже в будь-якому психологічному феномені воленс-ноленс існує дві реальності – матеріальна та ідеальна або реальність духу і реальність матерії, або фізіологічна сторона і психологічна сторона. Можна навіть говорити про те, що в психологічному існує як психологічне, так і не психологічне. Таке твердження, попри всю його зовнішню абсурдність, можна розглянути як роль плівки в кінофільмі. Немає кінофільму без

кіноплівки. Будь-які пошкодження кіноплівки відбиваються на якості фільму. Якщо плівка порветься або розплавиться – фільм буде знищений. Якість кіноплівки багато в чому визначає якість фільму. Чи не схожі ці стосунки на стосунки психіки і фізіології. Чи не є плівка в певному розумінні – субстратом фільму. Адже саме на ній він постає як реальність. Без плівки фільм існувати не може. Закономірності зміни станів субстрату (механізм в 3-му розумінні за Е.І.Бойко) викликають зміни у явищі, що існує на його основі, але водночас вони не є механізмами цього явища. Те що 4-те розуміння механізму – як механізму функціонування складної організованої системи, може бути прямо співвіднесено із баченням психіки як «системної властивості високоорганізованої матерії» [Психология (Словарь), 1990, с.299] безсумнівно.

Відкидаючи існування психологічних механізмів, шукаючи причини всіх психічних проявів у фізіології, прихильники 1-го та 2-го підходів вільно або невільно заперечують сутнісну відмінність фізіологічної та психологічної сторони людини, вважаючи, що все в ній може бути пояснене однією лише діяльністю вищої нервової системи, яка може не тільки бути до кінця вивчена, але й змодельована: «Комп'ютерні мережі, які вже зараз оперізують земну кулю, уподібняться мозку людини і перевершать її інтелект. Наступить епоха самоорганізації і «кристалізації» інформації, що знаходиться в гігантських нейроподібних мережах» [Лебедев, 1997, с.103].

Редукціоністських пояснень психічної діяльності людини є безліч, іноді вони заходять аж надто далеко. К.К.Сергеев так пояснює роботу другої сигнальної системи, знаковість мови, вербалізацію: «Внутрішні, інтимні механізми вербалізації складаються із взаємозв'язку трьох кодових систем мозку: мови і мовлення, пам'яті і спадковості. Фізико-хімічні, гормональні і безумовно-рефлекторні процеси життєдіяльності закодовані в спадковій пам'яті – у коді молекул ДНК, у ядрах нервових клітин. Цей код є первинним матеріальним джерелом активності життєдіяльності організму. Апарат ДНК прямим і зворотним зв'язком взаємодіє з апаратом РНК (нейроплазма), в якому кодується вся надбана інформація поведінки, стосунків, навчання, виховання, відношень, діяльності. Ця взаємодія є в кожному нейроні, що обумовлює вплив спадковості на індивідуальну активність, а також вплив досвіду, що набувається, на генетичний.

Код РНК ієрархічний, багаторівневий, що відображає історичний та індивідуальний розвиток людини. На його вищому рівні – друга сигнальна система, в якій кодуються мовні – мовленнєві сигнали – команди, впливи» [Сергеев, 1995, с.15]. Взагалі Вільям Джеймс висловився з цього приводу простіше і дохідливіше: «Ми сумні, тому що плачемо; боїмося, тому що тремтимо, радіємо, тому що сміємось» [Цитата за: Психология. (Словарь), 1990, с.104]. Та й взагалі, мабуть, «ми тут не стояли» – наші молекули уже все вирішили за нас.

Багато років тому Ф.Енгельс з цього приводу висловився так: «Ми, звичайно, «зведемо» колись експериментальним шляхом мислення до молекулярних та хімічних переміщень у мозку; та чи цим вичерпується сутність мислення?» [Енгельс, 1961, с.563].

Категоричним противником заперечення існування психологічного механізму був П.Я.Гальперин, який стверджував: «Так сталося, що до цього часу психологи шукають механізми психічних явищ або у фізіології, або в логіці, а в цілому – поза психологією... Але тоді слід відверто визнати, що психологія не складає окрему, самостійну науку, тому що жодна наука не вивчає (тобто тільки описує) явища. Наука вивчає... не явища, а те, що лежить за ними і виробляє (производит) їх, що складає сутність цих явищ, – їх механізми» [Гальперин, 2002, с.10]. У якості одного з таких механізмів, а саме психологічного механізму управління поведінкою, Петро Якович пропонував орієнтувальну діяльність, коли вона переходить у внутрішній план [Див: Гальперин, 2002, с.12].

Починаючи з середини 60-х років і до розпаду СРСР, в радянській психології існувало багатоголосся думок стосовно реальності існування психологічного механізму, яке продовжилось і у пострадянський період [Більше див.: Кондратенко Л.О. «Поняття про псих. мех.: історико-теорет. огляд»].

То чим же на сьогодні є психологічний механізм для психологів пострадянського простору? Спробуємо зробити (в міру власних можливостей знайти потрібні джерела і здатності їх правильно проінтерпретувати) аналіз сучасних поглядів на сутність психологічного механізму. Для аналізу використовувались публікації у журналах «Вопросы психологи», «Психологический журнал», «Практична психологія та соціальна робота», наукових

збірниках, монографіях та окремі роботи різних авторів, вміщені в інших виданнях.

Перше, що помічаєш, окрім уже названого вживання словосполучення «психологічний механізм» у якості красивої метафори, далеко не поодинокі випадки використання терміну «механізм» як синоніму для позначення іншого психологічного явища. Попри зовнішню хаотичність і безсистемність такого застосування терміну, такий підхід знаходиться у руслі загальних пошуків психологічної сутності «механізму» як психологічної реальності, і тому аналіз цих випадків може допомогти виявленню того синонімічного поля, в якому в тій або іншій формі можуть виявлятися психологічні механізми: волі механізм – вольового зусилля механізм [Симонов, 1971, с.88]; дії (действия) механізм – психологічне знаряддя; перцепції соціальної механізм – перцепції соціальної ефект [Васьковська, 2001, с.125]; Поліанни механізм – Поліанни принцип [Большой псих.словарь, 2004, с.393]; регуляції поведінки і особистого саморозвитку основний механізм – регуляції поведінки і особистого саморозвитку...основний фактор [Большой психол.словарь, 2004, с.469-470]; провідні психологічні детермінанти саморегуляції – психологічні механізми саморегуляції [Боришевський, 2002, с.516-518]; механізми поведінки – детермінанти поведінки [Ярошевский, 1995, с.9-10]; механізм зміни психіки – джерело зміни психіки [Розин, 2001, С. 99].

Така подвійна номінація одного й того ж явища, що співвідноситься з механізмом, не є чимось новим у психології. Так у своїй славнозвісній роботі «Психологія Я та захисні механізми» Анна Фрейд, позначаючи основний термін, використала аж чотири варіанти номінації – захисний механізм, захисний засіб, метод захисту, форма захисту – і тільки після наведення прикладів та їхнього аналізу, залишила лише один, винесений в заголовок книги, який вочевидь здався таким, що найбільш точно передає явище, яке вона описує [А.Фрейд, 1993].

Друге, що теж практично відразу впадає в око, коли, намагаючись хоч якось систематизувати вивчене, починаєш складати невеличкий словничок, то помічаєш величезний розкид думок і ставлень навіть стосовно одного явища:

1. Компенсаторний механізм учителя-філолога – активність вольової регуляції цілеспрямованої діяльності [Вяткин, Хрусталева, 1994, с.78.].

2. Компенсаторний механізм учителя математики – домінантність, яка передбачає напористість, самостійність. [Там само, с.78.].

3. Компенсаторний механізм учителя низького рівня педагогічної майстерності – завищена самооцінка [Реан, Баранов, 1997, с.52].

4. Компенсаторні механізми вчителів з низькою самооцінкою – прагнення в поведінці виявляти себе прямо протилежним чином, тому так багато у школах агресивних, владних учителів, які прагнуть придушувати [Мітіна].

5. Компенсаторні механізми емоційно лабільних операторів АЕС – чутливість до відхилень, постійна зібраність, високий самоконтроль та критичність, глибоке розуміння технологічних процесів і знання об'єктів управління [Машин та ін., 1997, с.97].

Звичайно, компенсаторний механізм, як і механізм захисту, може бути різним у своїх проявах, однак єдиним у своїй сутності. Тут же ми бачимо, що у різних авторів компенсаторний механізм визначається як:

1. Активність – процес.
2. Домінантність – властивість.
3. Завищена самооцінка – рівень.
4. Прагнення – мотив.
5. Чутливість – якість.

Зрозуміло, що настільки різнотипні підходи до характеристики поняття не можуть дати точне уявлення про його сутність, до того ж вони суперечать семи головним правилам визначення поняття:

1. Поняття визначається через рід та видові відмінності.
2. Визначення має бути співвідносним.
3. Видовою відмінністю має бути ознака або група ознак, які властиві тільки даному поняттю і відсутні в інших поняттях, які відносяться до того ж самого роду.
4. Визначення не повинно містити кола, тобто, поняття, яке визначається, не повинно визначатися за допомогою такого поняття, яке саме стає зрозумілим тільки із залученням поняття, яке визначається.
5. Визначення не повинно бути тільки негативним (отрицательным).

6. Визначення не повинно бути суперечливим з точки зору логіки.

7. Визначення не повинно бути двозначним [Кондаков, 1975, с.467-468]

Звичайно, в психологічних дослідженнях важко дотримуватись усіх вимог формальної логіки до визначення понять, але повністю нехтувати ними все ж недоречно.

Для прикладу розглянемо помилки, допущені при визначенні поняття «психологічний механізм» у глибокому і цікавому дослідженні О.О.Залевської «Вступ до психолінгвістики». Серед багатьох робіт її монографію виділяє ґрунтовний аналіз поглядів на психологічні механізми взагалі і психологічні механізми мови зокрема. В огляді літератури названі й цитовані майже всі автори російськомовних робіт, у яких розглядаються різні психологічні механізми. Однак авторське бачення механізму, який визначений Олександром Олександрівною як механізм мови/мовлення, виявляється дещо неочікуваним – вона вводить поняття принципу/механізму і пропонує розмежувати поняття «механізму як пристрою і основоположних принципів функціонування цього пристрою як таких, що безпосередньо характеризують ті або інші процеси чи психічне відображення в цілому...» [Залевская, 2000, с.52]. При цьому вона відмічає, що «у ряді випадків не вдається уникнути повернення до використання терміну «механізм», особливо тоді, коли фактично співпадають окремі особливості механізму як пристрою і певний принцип функціонування цього пристрою» [Там само]. Такий підхід, вочевидь, потребував насамперед точного понятійного розмежування значення термінів *мови/мовлення принцип* та *мови/мовлення механізм*. Однак цього не сталося. У монографії дається визначення лише механізму, без жодної диференціації його з принципом, більше того, у визначенні говориться про принципи функціонування самого механізму: «Мовленнєвий/мовний механізм людини являє собою багатоплановий феномен, дослідження якого передбачає виявлення особливостей будови (тобто певної структури з урахуванням наявності специфічних одиниць та їх багаторівневої організації) процесів та їх результатів, принципів функціонування при взаємодії багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів та нерозривності перцептивного, когнітивного, регулятивного, мотиваційного і емоційно-оціночного (афективного) аспектів мовленнєво-мисли-

тельної діяльності (що протікає на різних рівнях усвідомлюваності) активного і пристрасного суб'єкта, залученого в систему соціальних зв'язків і стосунків» [Залевская, 2000, с.63]. Як бачимо, по суті, реального визначення немає, оскільки пояснення, що мовно/мовленнєвий механізм – це феномен, жодним чином не прояснює суть аналізованого явища. Однак поставлені завдання його вивчення дозволяють зробити припущення, що в цьому механізмі наявні:

- ієрархізована структура;
- багаторівнево організовані одиниці, функціонування яких залежить як від зовнішніх, так і внутрішніх факторів.

Чому ж після докладного, копіткого і доказового викладу стану розробки теорій психологічного механізму саме визначення механізму так і не відбулося? Можна зробити припущення, що це сталося внаслідок дії двох факторів – хибного виокремлення меж та об'єму поняття «психологічний механізм», що не дозволило чітко представити його родові та видові характеристики.

Ще одна проблема, що могла призвести до недостатності у визначенні поняття, було використання терміну «принцип» як повного синоніму терміну «механізм» – принцип/механізм. Обґрунтовувалось подвійне розуміння механізму як пристрою (устройства) і функціонування цього пристрою: «дається обґрунтування доцільності розмежування понять механізму як пристрою і кардинальних принципів функціонування цього пристрою як таких, що безпосередньо характеризують ті або інші процеси або психічне відображення в цілому, ... такі принципи певної діяльності знаходять свій прояв і/чи в структурі, процесі, результаті, причині, умові, функції і т. д.» [Там само, с.52]. Зрозуміло, що за такого підходу взагалі неможливо дати прийнятне визначення – оскільки пристрій і принцип його дії неможливо об'єднати жодним спільним денотатом. Внутрішнє і зовнішнє знаходяться між собою в інших стосунках, ніж аверс і реверс, і тому не можуть виражати різні сторони одного явища.

В останні роки існування СРСР з'явилась докторська дисертація В.Г.Леонтьєва «Психологічні механізми мотивації учбової діяльності», на основі якої була видана ґрунтовна монографія «Мотивация и психологические механизмы ее формирования», яка витримала кілька видань і стала важливою віхою в розробці теорії психологічних механізмів у цілому.

Пошук первинного психологічного механізму мотивації наштовхнув В.Г.Леонтьєва на ідею використати для його пояснення поняття динамічної рівноваги. Будуючи свою теорію, він виходив з того, що пошукуване загальне поняття механізму мотивації має не тільки пояснювати явище мотивації, розкривати її сутність, але повинне дозволити зрозуміти закономірності прояву мотиву в навчальній та інших видах діяльності [Леонтьєв, 1989, с.3; Леонтьєв, 2002, с.99]. При цьому він стверджував, що «існує вихідний, базовий механізм мотивації як стрижневий регулятор активності людини, що володіє специфічними особливостями, обумовленими своєрідністю живого організму, особистості, діяльності. Його дослідження і опис виступає найважливішою передумовою для розробки всіх інших механізмів і всього мотиваційного забезпечення навчальної та інших видів діяльності» [Леонтьєв, 1989, с.4]. Цікавим у цьому визначенні є те, що автор називає три, здавалося б, непок'єднувані об'єкти – організм людини, особистість і діяльність, тим самим стверджуючи існування різних пластів у психологічному механізмі/механізмах. Структура цього базового механізму, названого **механізмом динамічної рівноваги**, може бути описана на основі зв'язку гомеостазу, неурівноваженості, спонтанної активності організму і особистості, які самі по собі, окремішньо, поза мотиваційним механізмом не можуть забезпечувати необхідний рівень мотивації, оскільки причиною активності вони стають тільки у взаємодіючих системах: «... механізм *динамічної рівноваги* мотивації ми пов'язуємо з процесом взаємного переходу станів урівноваженості і нерівноваженості в системах організму (организменных системах). При цьому урівноваження в одній системі організму або особистості, веде до порушення рівноваги в іншій, а рівновага у цій – до порушення її в третій і так безкінечно. Звідси рівновага, як досягнення результату, певного рівня окремих параметрів, усунення диспропорції, забезпечення стійкості якоїсь властивості і т.д. є істинною причиною активності в пов'язаних системах. Рівновага є динамічним процесом урівноваження» [Леонтьєв, 2002, с.106].

Підсумовуючи погляди В.Г.Леонтьєва, можна сказати, що базовий мотиваційний механізм є системою ієрархізованих функціональних механізмів спонукання діяльнісної активності індивіда із забезпечення динамічної рівноваги систем.

5.3. Українські психологи про сутність психологічного механізму

Українські психологи зробили свій внесок у розвиток сучасних уявлень про природу і сутність психологічного механізму. Зупинимось на аналізі робіт представників генетичної психології, для яких дане поняття є особливо важливим.

5.3.1. Григорій Силівич Костюк

Діяльність фундатора і першого директора Інституту психології імені Г.С.Костюка припала на дуже складні роки в історії психології. Йому довелося пережити гоніння на педологію⁷⁴, «павлівську сесію», тотальне підпорядкування науки політиці. Та навіть у найскладніших умовах Г.С.Костюк залишався справжнім ученим, зі своїм неповторним поглядом на складні питання теорії та історії психології.

Якщо просто продивитися твори Григорія Силівича, не дуже вдумуючись у текст, то може здатися, що він належав до палких прихильників редукціонізму, які відкидали саму можливість існування психологічного механізму⁷⁵, адже у більшості своїх творів [Див.зокрема: «Ленін і психологічна наука», 1989; «Вчення Павлова і його значення для педагогічних наук», 1950; «Загальна характеристика онтогенезу людської психіки», 1989; «Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини», 1989; «Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти», 1959] він і справді наголошував на тому, що: «Всі психічні процеси і властивості, хоч би якими складними вони були, є функцією мозку. Тому необхідною умовою справді наукового їх пояснення є розкриття тих фізіологічних мозкових механізмів, що лежать в їх основі і з'ясовуються в світлі павловського вчення про роботу головного мозку» [Костюк, 1950, с.15]. Та чи слідував він сам таким своїм настановам?

⁷⁴ Його перша книжка «Педологія. Підручник для педагогічних технікумів» (у співавторстві з І.Д.Видро та П.Р.Чаматою) після появи постанови «Про педологічні перекирування в системі Наркомпросів» зазнала нищівної критики.

⁷⁵ Термін «психологічний механізм» Г.С.Костюк використовував, хоча і дуже рідко. Так у статті «Актуальні психологічні питання програмованого навчання» він говорить, про «психологічний механізм засвоєння учнями знань, умінь і навичок» [Костюк, 1964,с.3].

Основним поняттям психологічної системи Костюка виступає «саморух», який є наслідком появи внутрішніх, зовнішніх або внутрішньо-зовнішніх суперечностей і являє собою певну внутрішню здатність (потенцію) до розширення, зростання, удосконалення.

Хоча сам термін і до певної міри суть явища запозичені Г.С.Костюком у В.І.Леніна, однак щира зацікавленість Г.С.Костюка цим явищем явно виходить за межі офіційного (як це було прийнято у ті досить суворі часи) цитування класиків марксизму-ленінізму. Костюк не просто використовує певний термін для підтримки власних ідей, що, на жаль, у той час доводилось робити практично всім, а розглядає «саморух» як основу реальної побудови системи розвитку особистості. Квінтесенцію поглядів Г.С.Костюка на цю проблему викладено в роботі «Принципи развития в психологии». Розглянемо основні її положення.

1. «Особистість розвивається у зв'язку з виникаючими у її житті внутрішніми протиріччями. Вони обумовлюються її стосунками з оточуючим середовищем, її успіхами і невдачами, порушенням рівноваги між індивідом і суспільством. Однак зовнішні протиріччя, навіть коли вони набирають конфліктного характеру..., самі ще не стають рушіями розвитку. Тільки інтериоризуючись, викликаючи в самому індивіді протилежні тенденції, що вступають між собою у боротьбу, вони стають джерелом його активності, спрямованої на вирішення (разрешение) внутрішнього протиріччя шляхом виопрацювання нових способів поведінки. Протиріччя вирішуються через діяльність, яка приводить до утворення нових властивостей і якостей особистості» [Костюк, 1996, с.15].

2. «Діалектичний характер розвитку знаходить своє вираження як в окремих сторонах особистості, так і в її психічному житті в цілому. Розвиток пізнавальної діяльності характеризується діалектичними переходами від чуттєвих до понятійних її форм... Одним із основних внутрішніх протиріч, які по-своєму проявляються на різних етапах розвитку особистості, є розходження між виникаючими у неї новими потребами, устремліннями та досягнутим рівнем оволодіння засобами необхідними для їх задоволення ... Розходження, що виникають

спонукають особистість до активності, спрямованої на засвоєння нових форм поведінки, осолодіння новими способами дій» [Там само].

3. «У зв'язку з виникненням у особистості, що розвивається, віддалених, перспективних цілей вступають в дію нові внутрішні спонуки до активності, спрямованої на їх досягнення. Перспективна мета – джерело очікування особистістю майбутньої радості, заради якої вона готова жертвувати радощами сьогоденними...Із співставлення очікуваного і теперішнього виникають її дії, за допомогою яких, певним чином, здійснюється наближення того, що є, до того, що очікується...» [Там само, с.16].

4. «Розвиток особистості характеризується боротьбою багатьох протилежно спрямованих тенденцій... Виникають протиріччя між тенденцією до інертності, стереотипії, усталеності (стойкості) і тенденцією до рухливості, змінності.... Протиріччя між цими двома тенденціями вирішуються шляхом вироблення досконаліших способів регуляції взаємодії індивіда, що розвивається, з оточуючим середовищем, які характеризуються динамічною стереотипією, стабільністю» [Там само, с.16-17].

5. «Рушійні (движущие) сили розвитку самі розвиваються в ході цього процесу, отримуючи на кожному його етапі новий зміст і нові форми свого прояву⁷⁶» [Костюк, 1996, с.17].

До цих положень варто додати пункти 6 та 7, запозичені з інших, принципово важливих робіт Г.С.Костюка «Загальна характеристика онтогенезу людської психіки» та більш раннього видання статті «Принцип развития в психологии».

6. «Внутрішні суперечності – рушійні сили розвитку. Діалектичний взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього має місце у всіх формах онтогенезу людини... Стан рівноваги тимчасовий, а процес урівноважування постійний...» [Костюк «Загальна характеристика ...», 1989, с.90].

⁷⁶ Звернемо увагу на термін «движущие силы», якщо брати українською, то тут мають бути «рухаючі сили» і виникає питання, коли Костюк використовував цей термін, що він мав на увазі – силу першого поштовху – рушійну силу чи рухаючу силу – реалізацію руху, внутрішню механіку руху, кінець-кінцем – ту силу (енергію), що забезпечує дію механізму руху.

7. «Особистість стосовно суспільства – «підсистема», але разом з тим вона сама є складною системою, цілісною системою систем, внутрішньо пов'язаних між собою, ієрархізованих» [Костюк, «Принцип развития в психологии», 1969, с.166].

Отже, на думку Г.С.Костюка, особистість є системою систем, яка постійно знаходиться в ситуації урівноважування порушеної рівноваги. Рушійними силами, які одночасно і порушують рівновагу і спричиняють зміни, що ведуть до її відновлення шляхом розвитку системи в цілому, виступають внутрішні протиріччя. Як бачимо, не вживаючи терміну, по суті Г.С.Костюк представив своє бачення загального психологічного механізму розвитку особистості.

5.3.2. Сергій Дмитрович Максименко

Учень і продовжувач справи Г.С.Костюка Сергій Дмитрович Максименко у своїх працях («Загальна психологія», «Розвиток психіки в онтогенезі», «Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод») виокремлює фізіологічні механізми психічних явищ, психологічні механізми та механізми психіки. Під механізмами психіки він розуміє «знаряддя, метод людини, завдяки якому поєднуються в цілісність її органи і системи передавання і перетворення енергії та інформації в процесі її діяльності» [С.Д.Максименко, «Загальна психологія», 2004, с.19; «Розвиток психіки в онтогенезі», 2002, т.1, с.42]. Спираючись на це визначення, С.Д.Максименко пропонує наступну будову механізму психіки особистості:

відображення – проектування – опредметнення.

Психічне *відображення* містить у собі систему функцій, які регулюють діяльність людини, воно має активний та випереджувальний характер, упродовж усього життя людини постійно поглиблюється, вдосконалюється і розвивається.

Основна функція *проектування* полягає у впорядкуванні та гармонізуванні змісту відображення відповідно до мети дій чи діяльності людини.

Опредметнення – це процес перетворення і втілення людських душевних сил і здатностей із форми живої активності в образ застиглої предметності [Див.: С.Д.Максименко, ««Загальна психологія», 2004, с.20-21]. Опредметнення як елемент свідомої діяльності людини має три основні форми:

1) матеріальну: виробництво, фізична робота і праця, в процесі якої людина перетворює і втілює себе в навколишньому світі;

2) психічну – вироблення та інтерпретація змісту відображення, добір цінностей, розумові операції і переживання тощо, які є конструктивними елементами будь-якого виробництва;

3) творіння самого себе – розвиток душевних і духовних потенцій, а також усунення різних форм відчуження [С.Д.Максименко «Розвиток психіки в онтогенезі», т.1., 2002, с.43].

Кожен елемент загального механізму психіки має свої субмеханізми. Так до механізмів психічного відображення відносяться відчуття, сприймання, мислення, пам'ять. До механізмів проектування – увага, емоції та почуття, уява, воля, темперамент, здібності, характер. Механізмами опредметнення виступають – діяльність та психомоторика [С.Д.Максименко, «Загальна психологія», 2004].

У роботах С.Д.Максименка поки немає узагальненого визначення психологічного механізму, однак розглядається багато його субмеханізмів. Зокрема, говориться про психологічні механізми предметної діяльності, інтериоризацію як психологічний механізм [Максименко, «Генетико-модельюющий метод дослідження особистості», 2015], психологічні механізми учіннєвої (учебной) діяльності, психологічні механізми психічного розвитку, психологічні механізми діяльності, психологічні механізми розвитку структур свідомості, психологічні механізми становлення міжфункціональних психологічних систем [Максименко «Генетическая психология», 2000]. Однак найбільше уваги приділяється вивченню психологічних механізмів зародження, становлення та здійснення особистості та ролі поняття нужди (життєвої енергії), як їхніх основної рушійної сили.

Відповідно до поглядів С.Д.Максименка, особистість – «це форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, предметної діяльності і саморегуляції, та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ» [С.Д.Максименко, «Теорія психологічної нужди (життєвої енергії)», 2014, с.10]. Джерелом і рушійною силою особистості є нужда, «яка є нічим іншим, як інформаційно-енергетичною властивістю людини, яка полягає в експансії життя в онто- і філогенезі» [Там само, с.10]. За своїми психологічними

показниками «нужда є особливим базальним станом, динамічною напругою, яка визначає можливість індивіда бути активним протягом всього життя» [Максименко, «Псих. механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод», 2010, с.21].

Зрозуміло, що будь-яка напруга – це різниця потенціалів, те, що в системі поглядів Г.С.Костюка розглядалось як внутрішні протиріччя. Для С.Д.Максименка – це більш широке біо-соціальне явище, яке зумовлюється не лише усвідомлюваними особистісними факторами, але й певною успадкованою потенцією. «Нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного і соціального... моделює і реалізує рух особистості є вихідною і всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини» [Там само, с.24].

Атрибутивними ознаками нужди виступають:

1. *Гетерогенність* – біологічне і соціальне відпочатково складають суперечливу, але абсолютно нерозривну *єдність у розгалуженні*.

2. *Здатність до розвитку (саморозвитку)*.

3. Її розвиток є спрямованим і являє собою *ортогенез*, тобто явище співвідносне з ідеєю Г.С.Костюка про саморух і саморозвиток.

4. *Здатність до породження*. Зустріч двох відгалужень нужди, втіленої в живих істотах різної статі, породжує якісно нову нужду (інформаційно й енергетично нову), яка продовжується в існуванні нової живої істоти. Цей акт є єдиним цілісним *опредметненням* нужди в живій природі.

5. Нужда існує лише у формі *втілення* в породжену нею живу істоту.

6. *Афілативна природа*.

7. *Нескінченність її існування*. [С.Д. Максименко, «Псих. механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод», 2010, с.25; «Теорет. основы психологии жизненной энергии (нужды) личности», 2014, с.18-19; «Теорія психол. нужди (життєвої енергії)», 2010, с.11-13].

Атрибутивні ознаки нужди представляють онтогенез особистості як форму існування та дискретного виявлення-втілення життєвої енергії.

С.Д.Максименко переконаний, що неможливо уявити собі «механізми онтогенезу особистості поза психодинамічним

аспектом. Адже «винести за дужки» найважливіше – рух системи, яка існує лише в саморусі, – означає приректи себе на повний неуспіх, або, у найкращому випадку, на те, щоб придумати ще одну статичну схему, яка жодного відношення до реального стану речей мати не буде» [С.Д.Максименко, «Теоретические основы...», 2014, с.20]

5.3.3. Юхим Ізраїлович Машбиць

Значний внесок у розвиток теорії психологічних механізмів належить Ю.І.Машбицю. Ключовими поняттями його концепції виступала «система, взаємодія, управління, діяльність» [Смульсон, 2014]. Під механізмом системи розумівся: «теоретичний конструкт, який описує взаємодію компонентів системи, що забезпечує її функціонування. Якщо система є предметом психології, ці механізми повинні описувати взаємодію на психологічному рівні, тобто виступати як психологічний механізм» [Машбиць, 2002; с.470]. Отже, для Ю.І.Машбиця психологічний механізм є абстрактною моделлю, яка відображає взаємодію компонентів реально існуючої системи. Для того, щоб виокремити психологічний механізм, необхідно провести декомпозицію системного утворення. Будь-яке системне утворення допускає величезну кількість способів членування, за допомогою яких виокремлюються різні компоненти системи. Однак не всі із цих компонентів пов'язані між собою діями, а лише в діючих структурних утвореннях можливі механізми. Тому із всіх можливих способів декомпозиції навчальної системи, продуктивним Ю.І.Машбиць вважав той, «відповідно до якого навчання розглядається як система, компонентами якої є вчитель і учень (учні), причому в даному контексті вони виступають як носії певних соціальних ролей, тобто як суб'єкти діяльності – навчальної і учбової» [Машбиць, 2002, с.470].

Психологічні ж механізми навчання «описують взаємодію вчителя і учнів на рівні здійснюваних ними діяльності. Можна сказати, що психологічні механізми навчання описують взаємодію учбової і навчальної діяльності, маючи на увазі, що тут йдеться про взаємодію об'єктів цих діяльності». Як бачимо, для Ю.І.Машбиця центральним у цитованому уривку є слово «описують», а тому «механізм» не здійснює жодної діяльності, а лише слугує для опису фіксованої (побаченої, записаної, вивченої і т. ін.) діяльності двох

суб'єктів об'єктивно існуючого процесу. Стосовно учбової діяльності – предметом опису стає взаємодія учителя та учня, в якій діяльність учня – це керована підсистема, а вчителя – керуюча (керівна). Сама ж учбова діяльність «здійснюється не інакше як шляхом розв'язання специфічних для неї задач (учбових задач)» [Там само, с.471]. Виходячи з принципового розуміння процесу навчання і його механізмів, Ю.І.Машбиць виділяє три взаємонеалежні психологічні механізми навчання: а) механізм зворотного зв'язку; б) механізм довизначення учінневої (учбової) задачі (навчального впливу) та в) механізм динамічного розподілу функцій керування між учителем (комп'ютером) і учнем. Який же зміст вкладається в перераховані «психологічні механізми навчання».

1. Механізм зворотного зв'язку є загальним для будь-якої системи замкненого керування. Можна додати, що він є загальним для будь-якої взаємодії, бо без нього вона втрачає сенс. Цікавим є твердження, що цей механізм продовжує працювати і виконувати свою роль і при взаємодії учня з комп'ютером.

2. Механізм довизначення учінневої задачі. «Сутність даного психологічного механізму можна сформулювати в такий спосіб: будь-який навчальний вплив із боку вчителя у вигляді задачі (основний навчальний вплив), явний або неявний, піддається учнями опрацюванню, внаслідок чого має місце розбіжність між задачею, що ставить учитель і фактично розв'язаною учнем задачею [Там само; с.473]. Довизначену задачу можна уявити як проекцію актуалізованих суб'єктом цілей-мотивів (вони відбивають як особистісний смисл учнів, так і певні ситуаційні чинники), а також інтелектуальних надбань..., яка спрямована на поставлену ззовні задачу [Там само; с.474].

3. Механізм динамічного розподілу функцій керування між учителем і учнями. Тут ідеться про те, що у своїй найбільш розвиненій формі учбова діяльність починає забезпечувати всі функції керування і тим самим перетворюється в самонавчання [Там само, с.478].

На думку Юхима Ізраїловича, саме через дію психологічних механізмів можна розкрити «особливості переходу від навчального впливу, що його здійснює учитель, до учбової задачі, що її розв'язує учень» [Машбиць, 2000, с.122].

Аналізуючи проблему психологічних механізмів навчання, Ю.І. Машбиць говорить про те, що в сучасних умовах вони починають відігравати унікальну роль – забезпечувати взаємодію не тільки людини з людиною, а й людини з комп'ютером.

Хоча взаємодія людини і машини не є чимось новим у психології, але ніколи раніше машина не ставала і не могла стати рівноправним суб'єктом цієї взаємодії, а тим більше перетворитися на основного діючого партнера. Тому виявлення специфіки діяння, так би мовити суто «людських» психологічних механізмів, у змінених умовах є практично абсолютно новим завданням психології, кардинальним запитанням, на яке слід дати відповідь – хто все-таки у цій взаємодії роздає карти і чи можна вважати роботу людини із комп'ютером реальною партнерською взаємодією, підпорядкованою уже відомим закономірностям. І чим взагалі є цей процес – спілкуванням з кимось (чимось?), чи монологом, який лише маскується у діалогічну форму?

Розвиток ідей Ю.І.Машбиця про специфіку дії механізмів навчання в системі учень-комп'ютер був здійснений співробітницею керованої ним лабораторії О.Ю.Комісаровою [Комісарова, 2003]. Яку ж трансформацію зазнають визначені Машбицем механізми в нових умовах?

1. Зворотний зв'язок являє собою реакцію керівного компонента системи на дію іншого компонента. Рішення про видачу зворотного зв'язку, так само як і про часові параметри його видачі залежать від того, як оцінюється відповідь/дія учня: як правильна, як припустима, як помилкова. В першому випадку, якщо розв'язувана задача або підзадача є досить складною, тобто її розв'язання не зводиться до тривіального виконання алгоритму, а вимагає аналізу контекста, обґрунтованою буде видача мотивуючого зворотного зв'язку (про результат).

В іншому випадку, якщо дія учня видається нерелевантною, не передбачена у базі предметних знань системи для даної ситуації, але й не є критичною, явно помилковою, суперечливою до істотної умови (або проміжного результату, або контексту) розв'язуваної задачі, система утримується від реакції, займає «вичікувану позицію», спостерігаючи, куди приведе учня хід його думок: буде це новим чи хибним способом розв'язання. Тобто реакція системи стримується широтою поля самостійності, наданого учневі.

У третьому випадку, коли однозначно діагностується помилка в діях учня, інформативний зворотний зв'язок має бути виданий негайно [Комісарова, 2003, с.14-16].

2. Довизначення учіннєвої задачі спрацьовує в будь-якій системі управління, що має своїм об'єктом людину. По суті, довизначена учіннєва задача відображає те чи інше розуміння учнем предмета знання. Якщо розглядати діалогічний спосіб педагогічної діяльності як декодування та перекодування знань і породження власних кодів знань учня [Див.: Каминская, 2003], то із зісталення цих позицій випливає збіг результатів дії функції педагогічного діалогу та сутності довизначення учбової задачі: як результат отримуємо породжені учнем власні коди знань та вироблене учнем власне розуміння предметного знання. Тому-то необхідною умовою розуміння предмета знань є сумісність семантичних тезаурусів учня та розробника системи [Комісарова, 2003, с.17-19]⁷⁷

3. Динамічний розподіл функцій управління між учнем та комп'ютером є специфічним для ситуації навчання, особливо для навчальних систем, і полягає у поступовій передачі системою учнів функцій управління його власним учбовим процесом. Однак, як застерігає О.Ю.Комісарова, посилаючись на дослідження Дж. Янга, тут є свої проблеми, які викликаються іншими, ніж у спілкуванні людина-людина реакціями учня на спроби розподілу функцій.

Як бачимо, ситуація комп'ютерного навчання породжує нову психологічну реальність, в якій дія уже вивчених і добре відомих механізмів зазнає значних змін.

⁷⁷ Тут слід зробити одне побіжне зауваження: повністю сумістити семантичні тезауруси учня і системи, на наш погляд, неймовірно важко, оскільки семантичний тезаурус людини в процесі довизначення задачі буде обов'язково розширюватись, причому в напрямку, який практично неможливо передбачити. Тільки в процесі зворотного зв'язку людини з людиною (або системою, яка без втручання людини здатна породжувати смисли), реалізованому в діалозі, можливе погодження особистісних смислів, а відтак і семантичних тезаурусів, оскільки «основними механізмами розуміння та інтерпретації особистого досвіду є семіотичний і комунікативний механізми» [Чепелева, 2003, с.31-32.]

5.4. Нові підходи до вирішення проблеми пояснення в психології. Пояснення за допомогою моделі психологічного механізму

Як уже писалося вище, проблема пояснення є однією з найскладніших в психології (Юревич, Порус, Д.В.Лубовський, Мазилів, Cummins). Характеризуючи сучасний стан її вирішення, В.О.Мазилів підкреслює, що зараз «наукова психологія ще далека від того, щоб претендувати на створення єдиної універсальної теорії. Відповідно, реальністю є множинність видів пояснення та співіснування різних типів пояснення» [Мазилів, 2008, с.72-73]. Різноманіття пояснень, яке на разі існує в психології, на думку А.В.Юревича, може бути упорядкованим за системою, запропонованою ще у 1963 році Р.Брауном, який поділяв наукові пояснення на 7 основних типів: 1) генетичні, 2) інтенціональні, 3) диспозиційні, 4) причинні, 5) функціональні, 6) емпіричні узагальнення, 7) пояснення на основі теорій.

Генетичне пояснення полягає у вибудовуванні ланцюга подій, який робить неминучою подію, що пояснюється, а також у реконструкції механізму, що їх породжує. *Інтенціональне* пояснення – це пояснення дій метою та намірами їхніх суб'єктів. *Диспозиційне* пояснення – це пояснення певних дій в термінах особистісних характеристик їхніх суб'єктів.

Причинні пояснення охоплюють пояснення подій у термінах ширшого класу причин ніж інтенції та диспозиції їхніх учасників і включають зовнішні фактори, які чинять на них свій вплив (у тому числі й несоціального характеру).

Функціональні пояснення даються в термінах тих цілей, які обслуговує об'єкт, що пояснюється, та його функцій.

Емпіричні узагальнення – це узагальнення емпіричного досвіду – наукового або буденного – які будуються за формулами «всі люди чинять так само», «такі межі людських здібностей» і т.п.

Пояснення на основі теорій – є трактуванням явища, яке пояснюється, як окремий випадок загальних положень відповідної теорії [Погляди Р.Брауна описані за: Юревич, 2008, с.75-76]. Хоча А.В.Юревич в цілому позитивно оцінює систему Р.Брауна, слід відмітити, що запропонований Р.Брауном підхід занадто розширює межі «наукового пояснення», підмінює «пояснення» явища описом явища.

Досить поширеною в психології залишається і класифікація типів психологічних пояснень, розроблена Ж.Піаже, який як і Р. Браун, визнавав що «в психології існує, на жаль, багато типів можливих пояснень, значно більше ніж в біології... і набагато більше, ніж у таких науках, як фізика або теоретична хімія» [Піаже, 1966, с.166]. Піаже намагався певним чином мінімізувати цю строкатість, опираючись на думку про те, що «існують два основних типи, або у крайньому разі два полюси, в пояснювальних моделях в залежності від того чи спрямовані вони на а) зведення складного до більш простого або психологічного до позапсихологічного чи б) на конструктивізм, який у більшому або меншому ступені залишається всередині меж «поведінки». Так моделі редукціоністського типу, у свою чергу, можуть зберігати переважно психологічне забарвлення або, навпаки, тяжіти до зведення психічного до фактів, що виходить за його межі...» [Піаже, 1966, с.167].

Хоча Піаже і говорив про два типи або два полюси пояснення, насправді типів пояснення у його класифікації виявилось дещо більше.

А) Психологічний редукціонізм: він полягає у пошуках пояснення певного числа різних реакцій або дій за допомогою зведення їх до одного і того ж причинного принципу, який залишається незмінним у ході перетворень.

Б) Форм редукціонізму, що пояснюють реакції або дії посиланням на факти, що виходять за межі психології. Звідси три різновиди:

Б₁) Соціологічні пояснення в психології або взагалі психосоціальні пояснення, які намагаються пояснити індивідуальні реакції з точки зору взаємодії між індивідами або структурами соціальних груп різних рівнів.

Б₂) Фізикалістські пояснення, які, виходячи з ізоморфізму психічних і органічних структур відповідно до моделей поля, засновують кінець кінцем ці останні на фізичних міркуваннях.

Б₃) Органістичні пояснення, які взагалі зводять психологічне до фізіологічного.

В) «Конструктивістські»: такі типи пояснення, які, звичайно передбачаючи різні відомості (оскільки це один із аспектів усякого пояснення), роблять основний акцент на процесах конструювання.

В₁) Моделі типу «теорії поведінки», які посідають ту спільну ознаку, що координують різні закони навчання в системи, які зосереджені на набутті нових форм поведінки.

В₂) Моделі суто генетичного типу, за допомогою яких дослідники шукають у розвитку певні конструктивні механізми, що здатні пояснити появу нового досвіду, не вдаючись тільки до набутого досвіду.

В₃) Абстрактні моделі, які не передбачають вибору між різними можливими субстратами, щоб краще виявити у найзагальнішій формі, що відповідає психологічним вимогам, механізм самих конструкцій [Див.: Пиаже, 1966, с. 167–168].

Серед усього різноманіття видів пояснень, що застосовуються у сучасній психологічній думці, особливо виділяються дедуктивно-номологічне, виникнення якого зазвичай пов'язують з іменами К.Г.Гемпеля та П.Оппенгейма (Юревич, Рузавін, Cummins) та прихильників «нових механізмів» (цей напрям не стільки спирається на погляди Рене Декарта, скільки формує нове розуміння механізму, пов'язане з розвитком так званої «другої великої психологічної метафори», а саме комп'ютерної метафори). Роберт Каммінс дуже влучно охарактеризував головні відмінності цих двох напрямків: «Як це працює» vs «Який тут діє закон».

Зупинимось спочатку на дедуктивно-номологічному підході, який певний час вважався, а почасти і зараз вважається одним із класичних [Горский, 1987, с.181]. Його творці К.Гемпель та П.Оппенгейм виокремлювали у будь-якому поясненні дві частини, які вони називали експланандум та експлананс. Експланандум – це опис факту, який пояснюється. Експлананс – це сукупність положень, які цей факт пояснюють. Експлананс включає універсальний закон, якщо такий є, або ряд законів і положень про антецедентні (початкові або граничні) умови явища, яке пояснюється. Пояснення являє собою дедукцію експланандуму із експланансу. Як бачимо, в основі експланансу лежать закони, пояснення певного феномену розуміється як «включення (subsume) його у закон» [Bechtel, Abrahamsen, 2005, с.421-422], що створює досить значні ускладнення для побудови пояснення психологічних феноменів на цій основі, оскільки в психології сформульовано недостатньо законів для повноцінного експланансу⁷⁸. Однак, варто

⁷⁸ Подібні проблеми виникали не тільки у психологів. Як стверджують В.Бехтель, А.Абрахамсен, Ф.Суппе, більшість існуючих пояснень у науках про

відмітити, що сам К.Гемпель вважав можливим і доречним використання дедуктивно-номологічного підходу до побудови пояснення в «нефізичних» науках, зокрема у психології [Гемпель, 1998, с.96-105]. Оскільки всі психологічні явища пояснити законами було неможливо, то замість законів при застосуванні дедуктивно-номологічного підходу у психології пропонувалось використовувати результати, одержані в ході різних типів досліджень, за умови формування однорідної репрезентативної вибірки та отримання статистично достовірних даних.

Коментуючи подібні спроби, Р.Каммінс зазначав: «Помилкова ідея про можливість зарахування числових розрахунків до явищ співвідносних із законами, підсилювалась нерозрізненням пояснення та прогнозування. Закон передбачає появу певного явища, а набір даних пояснює це явище. Передбачення і пояснення – це зовсім різні речі, які не могли бути прилаштовані (аккомодовані) одне до одного в рамках дедуктивно-номологічного підходу» [Cummins, 2000, с.120].

Невдоволення значної частини психологів ситуацією з теоретичною розробкою проблеми пояснення, ускладнення із формулюванням специфічних для психології законів, поява комп'ютерної метафори (людина аналог комп'ютера/комп'ютер аналог людини) [Gigerenzer, Cisek, Casey, Boden, Sloman] зумовили повернення, хай і в абсолютно зміненому вигляді, до старих, ще картезіанських методів пояснення, коли основна увага звертається на те, «як це працює», а не на те, «який тут діє закон» [Mechanism in Science, Psillos, Weiskopf] який, за свідченням Д.Вейскопфа, в останні роки набув форми манії механізмів [Weiskopf, 2011, с.313]. Цьому сприяло те, що, з одного боку, «Комп'ютеризація змогла змінити уявлення стосовно багатьох речей, таких як математика, біологія, інженерні технології, порядок управління справами і таке інше. Однак набагато важливіше, що вона змінила наше уявлення про самих себе: надала нам нові моделі, метафори та інші інструменти міркування, щоб допомогти нашим зусиллям виміряти глибини людського мислення і серця... Надавши нам можливість нового, глибшого проникнення в середину наших внутрішніх процесів, вона змінила наше розуміння самих себе. Водночас вона

життя (тобто у медицині, біології, антропології, соціології і под.) не звертаються до законів у порядку, визначеному дедуктивно-номологічним підходом.

змінила деякі наші внутрішні процеси⁷⁹, а відтак змінила те чим ми є, так само як це робить кожна технологічна та інтелектуальна революція» [Sloman, 1978, с.14].

А з другого боку, «нова комп'ютерна метафора» і відродження механістичних теорій повстали не на пустому місці. Традиції співвіднесення людини і механізму, на думку Статіса Псиллоса та А.С. Ewing, беруть початок не тільки від картезіанської традиції, а ще більше від поглядів на механізми Канта, який пропонував визначати властивості цілісності не тільки через посилання на неї в русі (determination of the properties of a whole by reference to matter in motion), але й через механічні властивості частин і закони, яким вони підпорядковуються.

Сучасна «квазі-механістична» концепція механізму (Псиллос, Евінг) теж передбачає визначення властивостей цілого через властивості частин, однак без посилання на механічні властивості та закони. Ця квазі-механістична концепція механізму є ширшою за механістичну, оскільки вона не вимагає, щоб закони, які управляють поведінкою частин або властивості цих частин, були механічними або точніше, співвідносились з механічною (механістичною) концепцією. Пітер МакЛафін узагалі вважає, що механізм природи – це форма причинності, чия ознакою (диференціюючою ознакою) є те, що цілісність визначається (детермінується) частинами. Звідси пояснення з використанням поняття «механізм» є завжди декомпозиційним (de-compositional) поясненням: пояснення цілісності в термінах її частин, їх властивостей та їх взаємодії. У своїх поглядах П.Мак Лафін опирається на твердження Е.Канта про те, що коли ми приймаємо рішення щодо речі в цілому і розглядаємо її з точки зору формування продуктивного результату із частин та їх сил і можливостей самоінтеграції (не включаючи в частини жодні

⁷⁹ Більше про вплив комп'ютеризації на когнітивний розвиток дітей див.: Кондратенко Л.О. Когнітивний розвиток людини в ситуації різнотипних впливів зовнішнього середовища /Кондратенко Лариса Олександрівна// Technologies of intellect development. – Vol 1, No 9 (2015) ; Кондратенко Л.О. Вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на навчальні здатності молодших школярів /Кондратенко Л.О.// Особливості когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка/ За ред. С.А.Гончаренко, Л.М.Манилової. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2014. – С.11-18.

сторонні матеріали, які привнесені через кооперативну дію власних (original) частин), то те, що ми таким способом представляємо самим собі, і є механістичним генеруванням (породженням) цілого [Див. McLaughlin, 1990, с.152].

Які ж основні характеристики психологічного пояснення та вимоги до нього висуваються цим новим підходом?

1. Механістична теорія (mechanistic theory) розглядає можливість розуміння психологічних процесів і поведінки у той самий спосіб, яким розуміються механічні чи фізіологічні процеси, а «пояснення людської поведінки базується на моделі або метафорі механізму...» [Mechanistic theory, 2007, с.562].

2. Механістичне пояснення (mechanistic explanation) є до певної міри редукціоністським поясненням у тому сенсі, що воно вдається до частин нижчого рівня та їхньої діяльності з метою пояснення, чому механізм функціонує саме так, а не інакше; водночас механістичне пояснення не є редукціоністським у розумінні виведення теорій вищого рівня із теорій нижчого рівня і не в розумінні витіснення пояснення каузальних процесів на вищих рівнях, де механізм як цілісність реалізує свою сутність в оточуючому середовищі. Каузальні процеси на кожному рівні різні, а тому і різні результати механістичного опису у площині теорії, яка з'єднує рівні. Щодо питання наукового дослідження, то механістичні підходи тут особливо доречні [Wright and Bechtel, 2006, с.72-73].

3. За допомогою механізму дається пояснення того, як виник (comes about) певний феномен або як зазначений процес працює... Опис механізму показує, як термінальні ситуації, стани, умови продукуються через сукупність певним чином організованих факторів (setup conditions) і проміжних стадій. Дати опис механізму того чи іншого феномену, означає пояснити феномен, тобто пояснити, як він твориться (produced). Механізм будується (складається) як із сутностей (з їхніми властивостями), так і активностей. Активності, зазвичай, показують, що сутності мають особливі типи властивостей [Machamer та ін., 2000, с.2-3]. Активності є формою причинності [Machamer та ін., 2000, с.6].

4. Механізм, який визначає поведінку, є системою факторів, які продукують поведінку... шляхом взаємодії і взаємовпливу різних частин відповідно до причинних закономірностей [Glennan, цитата за Machamer та ін., с.4].

5. У науковому дослідженні механізм представляється у вигляді схеми або моделі, в якій відображаються всі відомі складові частини і/або активності феномену, що вивчається (Machamer, Mechanism in Science, Weiskopf). Для цього проводиться декомпозиція цілісного феномену (явища) на елементи нижчого порядку та описуються активності, які створюють композиційну цілісність (Weiskopf).

Новий підхід створює унікальні можливості для пояснення психологічних феноменів, а тому, поряд з іншими методами, широко використовується в сучасних наукових дослідженнях.

Підсумовуючи проведений аналіз поглядів на природу психологічного механізму, можна зробити дещо парадоксальний висновок, що насправді психологи просунулись в розумінні його сутності набагато далі, ніж це виглядає на перший погляд. Структурні елементи починають потроху складатись у цілісність, яка дозволяє зробити перші, хай і не зовсім упевнені, кроки у розробці ґрунтовної теорії психологічних механізмів.

5.5. Психологічний механізм первинної шкільної неуспішності

Представлені у попередніх параграфах результати свідчать про те, що, з одного боку, термін «механізм» останнім часом використовується все частіше. З другого – контекст його використання розширився практично безмежно. Якщо термін живе – це свідчить про те, що він дійсно відображає певну реальність, якою б ця реальність не була. То чому ж не вдається розв'язати корінну проблему психології (Л.С.Виготський) і термінологічно визначити психологічні механізми? Значення цього термінологічного визначення показав П.Я.Гальперін у своїй знаменитій книзі «Введение в психологию», де стверджував, що якщо психічні явища не мають власних психологічних механізмів, тоді «слід щиро визнати, що психологія не складає окрему, самостійну науку, тому що жодна наука не вивчає (тобто тільки описує явища). Наука вивчає, власне не явища, а те що лежить за ними і витворює (производит) їх, що складає «сутність» цих явищ – їх механізми» [Гальперин, 1976, с.10].

Більше того, перефразовуючи Л.С.Виготського, його послідовники покладають на механізм ті ж надії, які Г.С.Сковорода покладав на самопізнання (пізнай себе і ти пізнаєш Всесвіт): «хто

розкриє механізм одного акту опосередкування (у Виготського «механізм однієї реакції»), той зрозуміє всю психологію» [Мещеряков, Зінченко, 2000, с.115-116]. Без розуміння психологічного механізму [Слободчикова, Цукерман, 1996] неможливо узагальнити сучасні знання про стадії психічного розвитку людини і побудувати щось на зразок періодичної системи елементів Менделєєва в хімії або дерева еволюції в біології. Можна сказати, що до певної міри в психології проходить навіть «демонізація» механізму. Надто багато сил було витрачено на його пошук, надто багато сподівань покладалось на те, що ось ще трохи і ми знайдемо той глибинний елемент, який рухає нашу свідомість. Згадаємо ті важкі пошуки О.М.Леонтьєвим механізму відображення, які, спираючись на власні спогади і праці Олексія Миколайовича, описав Б.Ф.Ломов: «Леонтьєв не мав сумнівів, що механізм відтворення специфічної якості впливу на орган відчуттів має включати такі процеси, які здатні виразити собою природу властивості (якості), яка чинить цей вплив. Це і є процеси уподібнення... якщо прослідкувати історію вивчення механізмів психічного відображення, то можна відмітити, що спочатку пошук вівся в області рецепторних ланок системи, що сприймає, припускалось, що вивчивши роботу рецепторів з перетворення зовнішніх впливів у нервовий процес, можна виявити і механізм психічного відображення. Однак дослідження в цьому напрямку не дали очікуваних результатів. Тоді звернулись до аналізу центральних ланок сприймаючих систем. Але і тут виник ряд труднощів. Нарешті були здійснені спроби пошуку механізмів психічного відображення в роботі аферентних ланок цих систем... І на цьому шляху виникають труднощі і встають нові, поки що не вирішені запитання... Вочевидь, досліджуючи механізми психічного відображення, слід брати всю систему в цілому, а може і уявлення про систему переглянути» [Ломов, 1983, с.123].

Описані Б.Ф.Ломовим проблеми залишилися і на сьогодні. О.Д.Хомська відмічає, що: «Не випадково в психологічній літературі практично відсутні роботи, які пояснюють конкретні психологічні механізми тих або інших технологій і аналізують причини їх впливу на суб'єкт» [Хомская, 1997, с.115].

Якщо наведені вище висловлювання видатних психологів дійсно відображають реальний стан речей, то психологічний механізм належить до базових системоутворюючих понять

психології і шлях до нього пролягає через усвідомлення суті психічного. А це завдання (з огляду на тисячолітню історію психології) ще не для одного покоління психологів. Та як писав ще в XIII столітті Фома Аквінський: «Те, за допомогою чого думає розум, виступає стосовно думаючого розуму як його форма, оскільки діючий діє за посередництвом форми. А відтак, коли досконалість здатності може знайти своє завершення тільки в формі, необхідно, щоб усе, що володіє здатністю, було вміщено у певну форму» [Сумма теологии, 2003, с.120]. Тому будь-який пошук цієї форми, хай помилковий чи неточний веде врешті-решт до досконалості. Бо головне завдання, як визначав Б.Братусь: «зрозуміти логіку власного психологічного руху, психологічних механізмів, а чи співвідноситься це з моральними законами чи ні – справа вторинна. Співвідноситься – добре, ні – психолог нічого зробити не може і не повинен. Головне – не зрадити своїй психологічній правді» [Братусь, 1997, с.10].

Тож спробуємо в міру своїх можливостей⁸⁰, використовуючи основні положення, висловлені в роботах Г.С.Костюка, С.Д.Максименка, Ю.І.Машбиця та враховуючи думки Б.Ф.Ломова про психічне як «континуально-генетичний процес, в ході якого безперервно здійснюється перетворення одних його стадій і рівнів в інші» [Ломов, 1984, с.401], виокреслити ті положення, які можуть бути покладені в основу пошуків психологічного механізму, а відтак і того явища, якому присвячене дане дослідження – первинної шкільної неуспішності:

1. Функціонування окремішньої людини (як просто істоти, так і особистості) забезпечує ієрархізована структура механізмів різного рівня:

⁸⁰ Та розуміючи при цьому всю справедливість, висловленого С.Д.Максименком застереження про те що «Сучасна практична психологія являє собою досить строкату і, водночас, сумну картину. Безліч емпіричних даних (які дуже часто невідомо про що говорять), саморобних, життєвих за своєю суттю, теоретичних схем, що зазвичай відображають лише одне – особливості розумового процесу своїх авторів, а десь зовсім осторонь – фундаментальні філософсько-методологічні положення про буття і свідомість, активність, сутність і явище тощо» [Максименко, Механізм розвитку особистості, 2014; с.8].

- фізіологічні механізми контролюють життєдіяльність людського організму, його функціонування;
- нейрофізіологічні механізми відповідають за роботу нервової системи включно із діяльністю головного мозку;
- механізми психіки забезпечують протікання психічних процесів;
- психологічні механізми визначають діяльність особистості, як психофізіологічної єдності⁸¹.

2. Механізми всіх рівнів становлять єдину функціональну систему, взаємодія елементів якої забезпечується функціонально-сутнісним зв'язком механізмів нижчого рівня з механізмами вищого рівня. Тому в структурі певного нейрофізіологічного механізму завжди будуть присутні ознаки (функції, якості) фізіологічного механізму, а кожен психологічний процес включає механізми психіки.

3. Механізм вищого рівня не може в усьому об'ємі ні бути визначеним лише через механізми нижчого рівня, ні зведеним до них.

4. Аналіз будь-якого явища вищого рівня завжди дозволяє знайти в ньому ознаки механізмів і явищ нижчого рівня.⁸²

5. Механізми всіх рівнів безпосередньо взаємодіють з енергопотенціалом особистості, впливаючи на його силу (збільшуючи або зменшуючи його позитивну або негативну полярність).

Системи психологічних механізмів діють подібно до систем механізмів гомеостазу – процеси, керовані ними, не протікають паралельно один одному, а переплітаються та взаємопроникають⁸³, створюючи складну взаємоп'єднану систему (див. рис.1).

⁸¹ У термінах «комп'ютерної метафори» психофізіологічний дуалізм розглядається як єдність харду і софту [Boden,2006; Bunge, 2010].

⁸² Вражаючим підтвердженням цього положення є результати вивчення впливу зміни соціального статусу мавпи макаки-резус на їхню імунну систему. Було доведено, що зміни в імунній системі, викликані підвищенням або пониженням статусу в групі, відбувалися на генному рівні. [Iung and all, 2012].

⁸³ Ідея рис.1.запозичена із : The Homeostasis theory of disease, personality, and life.– Режим доступу: https://evolutionistx.files.wordpress.com/2015/11/2210_1368ba1ab6ed38bb1f26f36673739d54.png

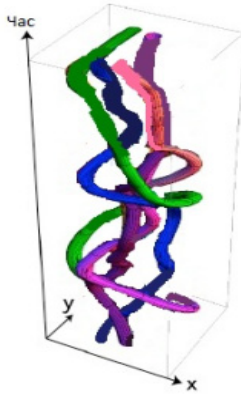


Рис. 1.

Відповідно, модель дії загального психологічного механізму можна уявити наступним чином (див. рис. 2)

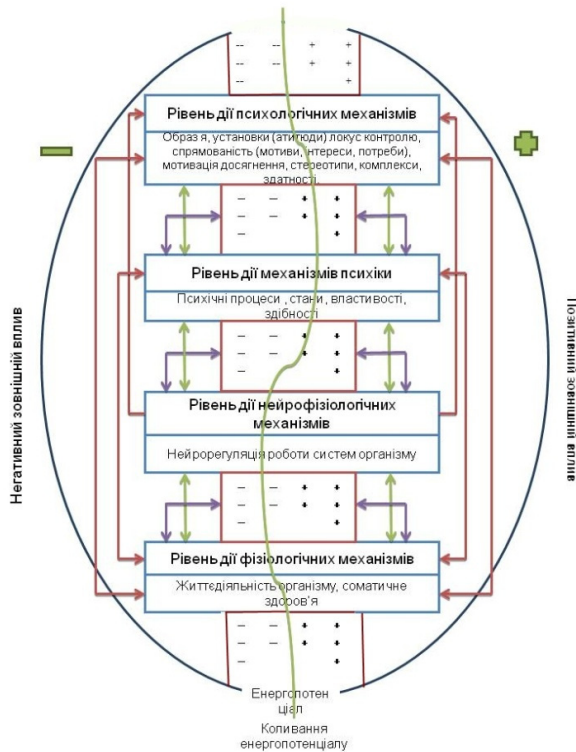


Рис. 2.

Зрозуміло, що представлені положення, а відтак і модель носять лише гіпотетичний характер. Багато елементів є недостатньо доказовими і потребують не тільки уточнень, а й глибокої експериментальної перевірки⁸⁴. Та і всю структуру досить легко критикувати. Але коли є що критикувати, значить можна буде зробити наступні кроки і запропонувати щось краще. В усякому разі, на основі цих гіпотетичних припущень можна зробити спробу пояснити психологічні механізми такого старого і болісного явища, як первинна шкільна неуспішність:

Первинна шкільна неуспішність може виникати (саме може, а не виникає) тоді, коли внаслідок дії негативних факторів знижується загальний енергопотенціал особистості. Низький енергопотенціал блокує здатності людини реалізувати відповідні здібності.

Зниження енергопотенціалу може відбуватися як на рівні дії однієї (кількох) груп механізмів (фізіологічних, нейрофізіологічних, психіки, психологічних), так і системи в цілому.

Усі психологічні явища, процеси, стани носять двополюсний характер і, в ідеалі, мають знаходитись в динамічній рівновазі. Підсилення будь-якого з полюсів (підвищення енергопотенціалу) автоматично означає послаблення протилежного полюсу. Однак для того, щоб вся система змінила полюсність, треба або щоб один із діючих у системі чинників повністю став однополярним, що теоретично мало ймовірно – абсолютне зло, як і абсолютне добро, зазвичай, мало характерні для роду людського, або щоб більшість діючих чинників втратили урівноваженість і збільшили свою протилежну полюсність.

Спробуємо пояснити це на прикладі самооцінки дитини.

Зазвичай шестирічний першокласник приходить до школи з більш-менш сформованим самовідчуттям – я хороший, що є виявом домінування позитивного (+) полюсу системи [(-) я поганий/я хороший (+)]. Можна сказати, що самовідчуття «я хороший»

⁸⁴ Зокрема в схемі, у відповідності до поглядів Г.С.Костюка, розділяються здібності і здатності. Г.С.Костюк розглядав здібність як наявність можливостей для виконання дії, а здатність як наявність готовності ці дії виконувати [Костюк «До проблеми константності...», 1930, с.89-91]. Всебічний аналіз проблеми здатностей в психології див.: Савчин М. «Здатності особистості»: монографія/ Мирослав Савчин. – К.: ВЦ «Академія», 2016. – 288 с.

забезпечується взаємодією елементів системи різноспрямованих тенденцій, загальна спрямованість якої визначається переважаючою полюсністю елементів, що її творять (і рівнем сили переважання кожного елемента).

У нашому випадку самовідчуття «я хороший/я поганий» складається із більш-менш сталого однополюсного домінування у автономних підсистемах:

Я погана/хороша дитина.

Я поганий/хороший учень.

Я поганий/хороший друг.

Кожна із цих підсистем, у свою чергу, вибудовується на основі цілого ряду менш узагальнених самовідчуттів:

(-) Мама мене не любить (я погана дитина) / мама мене любить (я хороша дитина) (+).

(-) Тато мене не любить (я погана дитина) / тато мене любить (я хороша дитина) (+).

(-) Бабуся мене не любить (я погана дитина) / бабуся мене любить (я хороша дитина) (+).

(-) У мене не виходить красиво писати (я погана дитина) / у мене виходить красиво писати (я хороша дитина) (+) \Rightarrow подвійний чинник діє у механізмі самовідчуття \Rightarrow я поганий учень / я хороший учень (малюнки дітей початкової школи свідчать, що я хороша дитина / погана дитина і хороший учень / поганий учень наближені, але різні самовідчуття).

(-) Я погано вчусь (я погана дитина) / я добре вчусь (я хороша дитина) (+) \Rightarrow потрійний чинник, входить до складу таких важливих систем як \Rightarrow хороший / поганий учень та надзвичайно важливої для розуміння появи первинної шкільної неуспішності системи (-) дурний/розумний (+).

(-) Зі мною дітки не дружать (я погана дитина) /зі мною дітки дружать (я хороша дитина) (+).

Схема виникнення шкільної неуспішності на основі негативної полярності підсистем представлена на рис.3.

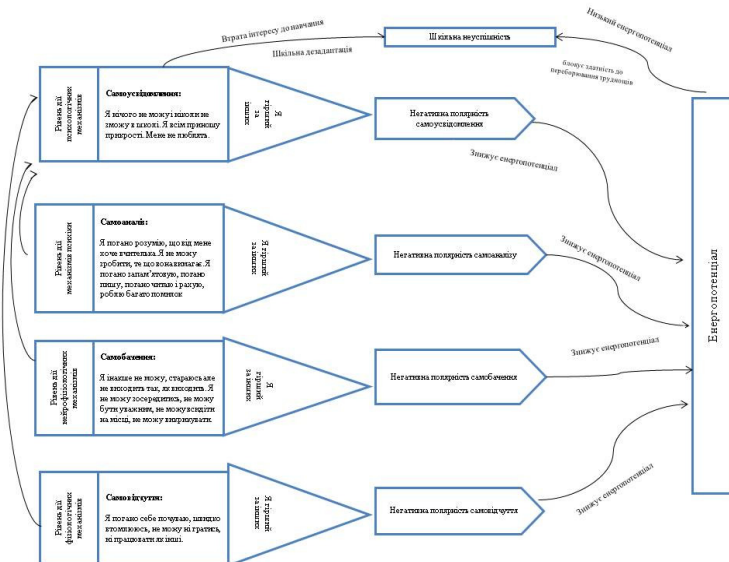


Рис. 3

Поєднання кількох систем нижчого рівня в єдину систему вищого рівня проходить через вплив чинників, які водночас можуть належати різним системам нижчого рівня.⁸⁵ Навіть найпростіший психологічний механізм, такий як механізм формування самовідчуття дитини, є надзвичайно складною ієрархізованою структурою, полярність якого визначається переважаючою полярністю включених в нього підсистем. Нівелювати негативний вплив певного елемента можна або за допомогою зміни його полярності (виправлення дефекту – корекція, лікування, розвиток, психотерапія), або за допомогою підвищення рівня позитивної полярності інших підсистем (компенсація і та ж таки психотерапія).

Дуже цікавий приклад впливу нижчого механізму на вищий представлено у загальновідомому вірші Т.Г.Шевченка «Мені тринадцятий минало».

⁸⁵ Ще Б.Ф. Ломов вимагав розглядати психічні явища як «складні, багатовимірні, багаторівневі, динамічні» [Ломов, 1982, с.28].

<p>Мені тринадцятий минало. Я пас ягнята за селом. Чи то так сонечко сіяло, Чи так мені чого було? Мені так люблю, люблю стало, Неначе в Бога... Уже покликали до паю, А я собі у бур'яні Молюся Богу...І не знаю, Чого маленькому мені Тоді так приязно молилось, Чого так весело було? Господнє небо і село, Ягня, здається веселилось! І сонце гріло, не пекло!</p>	<p>На початку віршу йде опис стану абсолютно позитивної полярності. Маленький Тарасик задоволений собою, світом у якому він живе, він дякує Богові і все навколо видається веселим і щасливим. Те, що ця позитивна полярність була надзвичайно хиткою, зрозуміло – реальний стан речей був далекий від ідеалу – сирота, кріпак, високо-обдарована дитина без жодних перспектив на майбутнє – але в той конкретний момент позитивність світовідчуття збільшилась і збільшилась завдяки фізичному комфорту – сонечко сіяло, гріло, не пекло.</p>
<p>Та недовго сонце гріло, Недовго молилось... Запекло, почервоніло І рай запалило. Мов прокинувся, дивлюся: Село почорніло, Боже небо голубес І те помарніло. Поглянув я на ягнята – Не мої ягнята! Обернувся я на хати – Нема в мене хати! Не дав мені Бог нічого... І хлинули сльози, Тяжкі сльози...</p>	<p>Що ж змінилось? Чому пройшов зрив, чому самовідчуття підлітка так стрімко з позитивного змінилось на різко негативне? Нічого – окрім заміни фізичного комфорту – фізичним дискомфортом. Хитка перевага позитивної полярності була втрачена – жорстока реальність знову почала усвідомлюватись у своєму повному трагізмі.</p>
<p>А дівчина При самій дорозі Недалеко коло мене Плоскінь вибирала</p>	<p>Та система все-таки залишалась доволі в хиткому стані. Природний оптимізм дитини тяжів до позитивної поляр-</p>

<p>Та й почула, що я плачу, Прийшла, привітала, Утирала мої сльози І поцілувала... Неначе сонце засіяло, Неначе все на світі стало Моє... лани, гаї, сади!.. І ми, жартуючи, погнали Чужі ягнята до води.</p>	<p>ності. На щастя маленькому Тарасикові зустрілась співчутлива добра дівчина, яка провела з ним спонтанний сеанс психотерапії, втішивши та розрадивши, піднявши позитивну полярність та підсиливши емоційну сторону позитивного світосприймання.</p>
---	---

Психологічний механізм первинної шкільної успішності/неуспішності, що є окремим випадком діяння загального механізму успішності/неуспішності, належить до найскладніших, багатoelementних і різнорівневих психологічних механізмів.

Його узагальнену структуру (що складається із підструктур діяння механізмів різного рівня) можна представити так:

Рівень діючих механізмів	Діючі поляризовані чинники	Яким чином може впливати на розвиток первинної шкільної неуспішності	Необхідний корегуючий вплив
1. Фізіологічні механізми	Хвороба/здоров'я; слабкість/сила; фізична неспроможність/фізична спроможність	Негативна полярність не дає можливості брати повноцінну участь у навчанні	Лікування, загартування, фізичний розвиток, участь у спортивних гуртках або заняття танцями
2. Нейрофізіологічні механізми	Хороше функціонування нервової системи/погане функціонування нервової системи; хороший розвиток вищої нервової діяльності/пога-	Негативна полярність не дозволяє ефективно працювати, зосереджуватись на роботі, довільно затримувати увагу,	Лікування, корекція і розвиток на основі поглибленої діагностики

	ний розвиток вищої нервової діяльності і под.	швидко та вправно проводити операції аналізу та синтезу тощо	
3. Механізми психіки	Недостатній розвиток когнітивних здібностей/хороший розвиток когнітивних здібностей; низький рівень орієнтувальної діяльності/високий рівень орієнтувальної діяльності; недостатній розвиток логічності мислення/хороший розвиток логічності мислення і под.	Негативна полярність провокує появу проблем у здійсненні навчальної діяльності	Формування необхідних процесуальних структур, спеціальне навчання, тренінги когнітивних здатностей, загальний розвиток особистості
4. Психологічні механізми	Невпевненість у собі/впевненість у собі; низька самооцінка/висока самооцінка; негативне ставлення до навчання/позитивне ставлення до навчання; апатія/дієвість; екстернальність/інтернальність і под.	Визначають здатність переборювати труднощі у навчанні	Психотерапія, створення сприятливого зовнішнього середовища, врахування особливостей дитини в роботі вчителя; роз'яснювальна робота з важливими дорослими

Розглянемо конкретний приклад: У перший клас був зарахований Дмитрик П., який показав дуже низькі результати під час донавчального тестування. Причиною шкільної неготовності хлопчика було те, що, починаючи з трьох років, Діма довго і важко хворів. І хоча зараз стан здоров'я був задовільний, роки, проведені переважно в лікарні, позначились на розвитку когнітивних здатностей. До того ж у Дмитрика залишились певні проблеми на рівні дії нейрофізіологічних механізмів – він швидко збуджувався; коли хвилювався, з'являлися порушення у координації рухів; на фоні втоми виникали проблеми з увагою, зосередженням, хлопчику ставало важко проводити операції аналізу та синтезу. Та найважчими виявились проблеми на рівні дії суто психологічних механізмів – хлопчик не вірив у власні сили, був переконаний, що він не такий як інші діти, а слабший і безпомічніший. При найменших труднощах починав плакати і відмовлявся продовжувати роботу. Батьки, які були щасливі, що їхня дитина взагалі вижила, підтримували у Дмитрика переконаність у тому, що йому ніколи не стати таким, як інші діти.

Для виправлення становища, насамперед, були проведені бесіди з батьками, спрямовані на зміну їхнього ставлення до можливостей власної дитини та підняття віри в його здатності переборювати навчальні та життєві труднощі. Продовжувалось лікування хлопчика, до якого було додані кінезіологічні вправи та басейн. Психолог проводила індивідуальні розвиваючі заняття, вчителька сприяла підняттю статусу дитини в класі. Вся робота була спрямована на підсилення позитивної полярності на всіх рівнях, що в результаті дало позитивну полярність на рівні дії психологічних механізмів, які кінець кінцем і визначають самовідчуття дитини, а відтак і її здатність переборювати труднощі.

На рис.4 представлені зміни, які відбувалися у профілі дитини з недостатньою готовністю до шкільного навчання (Дмитрик П.) в ході здійснення зовнішніх корекційних впливів.

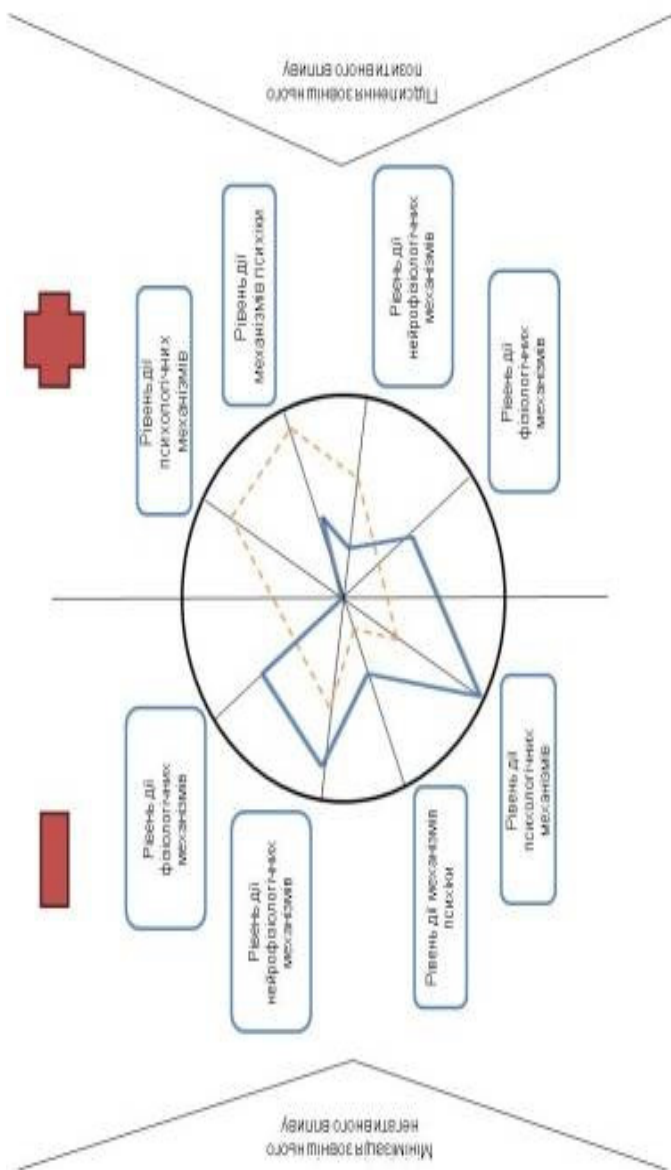


Рис. 4.

Як бачимо, для того щоб запобігти формування негативних тенденцій розвитку первинної шкільної неуспішності, потрібно включити дитину в систему спеціальних впливів, покликаних забезпечити переважання позитивної полярності (потрібної спрямованості) в роботі цілісної структури дії механізмів різних рівнів. Спробу створення такої системи представлено в наступному розділі.

Висновки до 5 розділу

Хоча використання поняття «психологічний механізм» для пояснення психологічних явищ і процесів має довгу історію, до сьогодні немає його загальновизнаного визначення, а також принципів диференціації його об'єму від об'єму поняття «механізми психіки». Немає й опису взаємодії окремих психологічних механізмів в загальній системі забезпечення життєдіяльності особистості, хоча в останні роки у цьому напрямку йде активний пошук. У руслі цих пошуків, спираючись на роботи Г.С.Костюка, С.Д.Максименка та Ю.І.Машбиця, можна запропонувати наступне бачення гіпотетичної схеми дії загального психологічного механізму, окремим випадком дії якого є психологічний механізм первинної шкільної успішності/неуспішності.

Функціонування окремишньої людини (як просто істоти, так і особистості) забезпечує ієрархізована структура механізмів різного рівня:

1) фізіологічні механізми контролюють життєдіяльність людського організму, його функціонування, забезпечують соматичне здоров'я;

2) психофізіологічні механізми відповідають за роботу нервової системи включно із діяльністю головного мозку;

3) механізми психіки забезпечують протікання психічних процесів, відповідають за психічні стани, властивості, здібності;

4) психологічні механізми визначають діяльність особистості як психофізіологічної єдності, впливають на формування образу-Я, установок, спрямованості, локусу контролю, мотивації, стереотипів, комплексів, здатностей.

Механізми всіх рівнів становлять єдину функціональну систему, взаємодія елементів якої забезпечується функціонально-сутнісним зв'язком механізмів нижчого рівня з механізмом вищого рівня. Тому в ознаках психофізіологічного механізму завжди

будуть присутні ознаки (функції, якості) фізіологічного механізму, а кожен психологічний процес включає механізми психіки.

Механізм вищого рівня не може в усьому об'ємі ні бути визначеним лише через механізми нижчого рівня, ні зведеним до них.

Аналіз будь-якого явища вищого рівня завжди дозволяє знайти в ньому ознаки механізмів і явищ нижчого рівня.

Механізми всіх рівнів безпосередньо взаємодіють з енергопотенціалом особистості, впливаючи на його силу (збільшуючи або зменшуючи його позитивну чи негативну полярність).

Первинна шкільна неуспішність може виникати (саме може, а не виникає) на основі дефіцитарності окремих підсистем єдиного психологічного механізму успішності/неуспішності.

Усі психологічні явища, процеси, стани носять двополюсний характер і, в ідеалі, мають знаходитись у динамічній рівновазі. Підсилення будь-якого з полюсів (підвищення енергопотенціалу) автоматично означає послаблення протилежного полюсу.

Для того, щоб запобігти формуванню розвитку первинної шкільної неуспішності, потрібно включити дитину в систему спеціальних впливів, покликаних забезпечити переважання позитивної полярності (потрібної спрямованості) в роботі цілісної структури роботи механізмів усіх рівнів.

Частина III. Експериментальна побудова системи корекції первинної шкільної неуспішності на основі врахування дії її психологічного механізму

Розділ 6. Покласна диференціація як засіб попередження виникнення первинної шкільної неуспішності, заснований на врахуванні психологічних особливостей різних категорій дітей

6.1. Розвиток поглядів на диференційоване навчання неуспішних дітей

У попередніх розділах були проаналізовані різні підходи до попередження та подолання первинної шкільної неуспішності та відмічено, що методи, запропоновані педагогами і психологами, дещо різнились між собою, хоч і мали багато спільного. Педагоги були більше орієнтовані на роботу із прогалинами у знаннях та навичках, психологи тяжіли до організації корекційних впливів на особистість в цілому за допомогою диференціації та індивідуалізації навчання.

Система диференційованого навчання, хоч і належала до традиційно дискусійних, завжди подобалась психологам. В її основі лежала ідея забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, безвідносно їхнього початкового рівня готовності до шкільного навчання.

Ще з 60-х років позаминулого століття в педагогічній пресі Росії стали з'являтися статті, в яких у тому чи іншому ракурсі контурно окреслювалось питання про доцільність покласної диференціації. Однак практична відсутність у тогочасній школі паралельних класів зумовлювала суто теоретичний підхід до проблеми. Водночас, педагогічна громадськість обговорювала можливості допомоги невстигаючим дітям в умовах змішаного класу. Причому окремі із висловлених у той час порад не втратили своєї актуальності і до сьогодні. Зокрема, М.О.Добролюбов у статті «Об учениках с медленным пониманием: рекомендував:

1. Більш повільний і дещо спрощений «хід навчання».
2. Урахування типів сприйняття і пам'яті «повільних» учнів.
3. Стимулювання їхньої розумової діяльності шляхом систематичної постановки індивідуальних запитань.

4. Використання «повільних» учнів у ролі учителів при парній чи груповій роботі в класі [Добролюбов, 1949, с.276-293].

Навіть побіжний огляд тогочасної педагогічної літератури свідчить, що хоча думка про доцільність диференціації учнів на «середніх», «сильних», «слабких» тією чи іншою мірою була присутня в діяльності практично кожного учителя, в більшості випадків ця діяльність була досить далекою від наукового підходу й зводилася до поділу класу на три групи «середніх», «сильних» та «невстигаючих». При цьому за сильними учнями закріплювалися передні парти, а за слабкими – задні. Шкільна неуспішність дитини, попри намагання передових педагогів привернути до неї увагу, залишалась переважно проблемою самої дитини та її сім'ї.

Перші вітчизняні класи корекційного спрямування з'явилися на початку 10-х років ХХ⁸⁶ століття і проіснували до початку 30-х. Їх організатори діяли в руслі практичної педології, часто перебільшували значення біологічних факторів і не встигли створити більш-менш стрункої системи допомоги дітям з недостатньою готовністю до шкільного навчання

У ті роки основна увага приділялась лише двом категоріям дітей – обдарованим та невстигаючим. Гарячим прихильником диференціації дітей за показниками інтелекту був П.П.Блонський, який писав: «Часто думають, що талант сам себе проявить. Це неправильно. Навпаки, накопичується ряд даних, які свідчать про те, що діти з високим JQ надзвичайно чутливі до будь-яких несприятливих умов. Неодноразово констатувалось, що якщо група знаходиться в несприятливих умовах, таких, що починає знижуватися JQ, то, в першу чергу, знижують діти з високим JQ... Отже, діти з високим JQ потребують дуже бережного ставлення. Навряд чи звичайна школа може забезпечити їм таке ставлення. Швидше навпаки, вони облінуються в ній, оскільки їм доводиться в ній мало працювати. Якраз такі умови і створюють здібних, але лінивих учнів, які пізніше виявляються пустоцвітами... Досвід же показує, що коли середняки залишаються в підходящій для них однорідній групі, де немає забиваючих їх «перших», то середняки стають більш живими, балакучими і діяльними» [Блонский П.П. «Воспитание одаренных детей», 1928, с.426].

Поява сумновідомих постанов 1931-33 років кардинально змінила ситуацію як у науці, так і в загальноосвітній школі. Після

⁸⁶ Третє Ольгінсько-П'ятницьке жіноче початкове училище під керівництвом Марії Павлівни та Миколи Павловича Постовських.

них вже не могло бути й мови про яку б то не було диференціацію. Школа почала орієнтуватися на потреби певного середнього учня, жорстко регламентуючи весь свій навчально-виховний процес. І тільки з середини 50-х років проблеми диференціації знову почали обговорюватися на сторінках педагогічної преси. Диференціація стала розглядатися як засіб підвищення рівня готовності до життя, трудової діяльності через виявлення професійних нахилів дитини та їхній розвиток. Проблема ж задоволення інтелектуальних потреб дитини, урахування особистісних характеристик у цей час у руслі можливості використання диференційованого підходу не розглядалась. Вважалось, що всі потреби дитини можна і треба вирішувати виключно в структурі гетерогенного класу шляхом індивідуального підходу до кожного учня.

Однак навіть така поміркована диференціація викликала цілу зливу заперечень. Противники цього підходу вважали, що він загрожує принципам єдності, демократизму та соціальної справедливості в сфері освіти. Захищаючи ідею диференціації освіти, тогочасний віце-президент АПН РРФСР М.К.Гончаров писав: «Диференційоване навчання дозволяє створити оптимальні умови для розвитку індивідуальних здібностей учнів, так як дає можливість відповідним чином змінити зміст і методику викладання не тільки профільних, але й всіх інших предметів» [Гончаров Н.К., 1963, с.49].

З середини 70-х років ідея диференціації почала потроху зміщуватися з суто утилітарних проблем – вирішення завдань профорієнтації – в бік ширшого врахування індивідуальних потреб дітей, зокрема слабовстигаючих. Почали створюватися класи вирівнювання, покликані допомогти дітям з певними труднощами в навчанні отримати повноцінну освіту. Їх контингент складали діти, які поган засвоїли програму першого класу.

Диференціація навчання починала розглядатися як фактор демократизації та гуманізації освіти. Розроблялись нові типології форм диференціації, що включали як внутрішню, так і зовнішню, визначались методичні шляхи викладання різних предметів в умовах диференціації, принципи відбору змісту освіти та формування навчальних планів. Диференційовані завдання почали з'являтися в текстах підручників та навчальних посібників. Окремі аспекти та можливості диференційованих підходів вивчались в розгалужених експериментах. Практично до кінця 80-х років ішло копітке накопичення теоретичного та емпіричного матеріалу, яке мало стати підвалиною стрункої системи диференційованого

навчання. Школа поступово готувалась до сприйняття нового підходу.

З 1975 року експеримент із впровадження класів вирівнювання поширився в Україні. Ініціаторами його проведення виступили органи народної освіти і педколективи шкіл Донецької області.

У 1983 році Міністерство освіти УРСР затвердило «Положення про класи вирівнювання при загальноосвітніх школах Української РСР» [«Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР», 1983, №22, с.26-29], в якому були визначені їхні головні організаційні особливості: зниження наповнюваності, надання учителеві права вносити зміни в розподіл навчального часу, здійснення навчально-виховного процесу лише педагогом з високим рівнем кваліфікації.

Результати експериментального впровадження класів вирівнювання мали обнадійливий характер і викликали досить високу зацікавленість педагогічної громадськості, що, на жаль, призвело до появи (поряд із грамотно організованими і чудово працюючими класами) «самодіяльних» класів, які, використовуючи тільки зовнішні атрибути класів вирівнювання, виокремлювали взагалі «важких» дітей не з метою всебічної їм допомоги, а для полегшення роботи вчителів з основним, більш «прийнятним» для школи контингентом дітей. З самого початку було видно, що таке розуміння ідеї класів для недостатньо підготовлених дітей частиною педагогів-практиків дискредитує саму ідею корекційного навчання і може повністю нівелювати її позитивні сторони. Тому принципово важливим виступало максимальне роз'яснення мети і завдань корекційних класів та адміністративне забезпечення реальної відповідальності шкіл за досягнення дітьми спеціальних класів нормативних стандартів початкової освіти.

Вважалося, що за наявності жорсткого контролю з боку органів народної освіти на місцях щодо результатів діяльності класів вирівнювання можна запобігти стихійному, часто навіть неусвідомленому бажанню частини шкільних адміністрацій перетворити класи вимірювання на свого роду «гетто» для «незручних дітей, для яких можна довільно мінімізувати освітній рівень». Ось тут ховалась перша пастка – надмірна надія на зовнішній контроль базувалась на переконанні, що всі контролюючі органи психологічно «правильно» розуміють завдання корекційних класів. Насправді ж, районні та міські освітні адміністрації отримували від психологів загалом набагато менше

інформації про психологічну основу диференціації, ніж адміністрація шкіл. Їх мало цікавила «кухня» диференціації, головним була її результативність. До того ж, у своєрідних умовах початку перебудови багато хто був просто зацікавлений у створенні «елітних» класів для певних категорій дітей, до яких малюки «корекційних» належати апріорі не могли.

Другою проблемою безумовно був «vox populi» – жоден адміністративний контроль не міг змусити людей не обговорювати умови, в яких навчаються їхні діти. І, за укоріненою в підсвідомості недовірою до офіційних тлумачень, батьки більше довіряли чуткам, а не тому, що їм говорилося на зборах. Доходило до смішного – в невеличкому містечку молодий та амбітний директор найкращої із трьох працюючих в цьому містечку шкіл, вирішив запровадити диференційоване навчання. Він об'єднав навколо себе групу ентузіастів, які їздили на семінари до Києва, відвідували інші експериментальні школи, та й взагалі були переповнені вірою в те, що диференціація реально зможе допомогти всім дітям. Здавалось, саме тут все буде добре, але... Приїхали співробітники лабораторії з Києва, за всіма правилами було проведено обстеження, засідала комісія, проводились батьківські збори та на перше вересня виявилось, що практично ні з ким починати навчання. Батьки із всіх (!) типів класів позабирали більшість дітей і попереводили до інших шкіл. Що ж сталося? Виявилось, що містом поповзли чутки, першоджерелом яких була куховарка експериментальної школи, яка, вочевидь, сплутавши психологію з психіатрією, стала говорити батькам, що у школі відкривають спеціальні класи не більше не менше як для «божевільних» дітей (приїздили ж лікарі із психушки, що в Києві, та їх дивились, хто нормальний, а хто ні), над якими будуть проводити якісь експерименти. Жодні вмовляння та пояснення не діяли – батьки посилались на те, що «диму без вогню не буває» та «береженого Бог береже». Школі довелося від диференціації відмовитись.

Становлення та розвиток в Україні шкіл з диференційованим навчанням⁸⁷ співпало зі стрімкими суспільними змінами, які призвели до не менш стрімких, мало керованих і не завжди до кінця вмотивованих змін у шкільництві. Змін, які продукувались і

⁸⁷ Система диференційованого навчання, розроблена в лабораторії диференційованого навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка, передбачала відкриття трьох типів класів – прискореного навчання, вікової норми та підвищеної індивідуалізації навчання.

визначались не науковими доробками чи міністерськими рішеннями, а пекучими потребами й бажаннями самого шкільництва. Саме ці бажання, а не наукова доцільність чи увага до потреб дитини, стали основою для модифікацій освіти. Особливо виразно це видно з того, як вирішувалася проблема диференціації. Якщо ще на початку 90-х років питання стояло так: **ЧИ ПОТРІБНА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ**, то в кінці: **ЯКА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ПОТРІБНА І ЩО РОБИТИ З ТІЄЮ, ЯКУ ФАКТИЧНО, НА ГЛИБОКИЙ ЖАЛЬ, МИ МАЄМО?** Непомітно, крок за кроком, попри всі застереження і заборони, в країні складалась розгалужена система диференційованого навчання, переважно орієнтована не на задоволення потреб кожної дитини в індивідуальному підході, а на селекцію більш обдарованих (у кращому разі) чи більш забезпечених (у гіршому) дітей від маси інших з метою надання їм вищого рівня освіти та кращих побутових умов. При загальній бідності школи це призводило до акумуляції коштів в небагатьох елітних навчальних закладах за рахунок зменшення і так мізерного фінансування так званих звичайних загальноосвітніх шкіл. Диференційоване навчання реалізувалося в своїй чи не найнепривабливішій формі, що можливо є закономірним явищем: «дикий» капіталізм супроводжується «дикою» диференціацією.

Чому ж так сталося? Чому в період ломки старого шкільна система не пішла вперед, використовуючи як власний, так і зарубіжний досвід, а відкотилась на ті підходи, помилковість і безперспективність яких давно доведена і які в такому вигляді вже ніде не реалізуються?

У цього явища, як здається, є кілька як об'єктивних, так і суб'єктивних причин. Економічна скрута підштовхувала школу до нетрадиційних для нашого суспільства шляхів пошуків коштів, найлегшим з яких видалося залучення грошей батьків, для чого почали відкриватися «престижні» види навчальних закладів. Оскільки досягти «престижності» закладу підвищенням рівня навчання всіх дітей важко, а з допомогою зміни назви закладу і селекції дітей легко, то само собою зрозуміло, яким шляхом намагатиметься піти школа. Але ж весь історичний досвід свідчить: елітарні школи тільки тоді сприяють підйому освіти і культури в країні, коли їхній розвиток і зростання не здійснюється за рахунок деградації всіх інших типів шкіл (не ліцеїв, не гімназій і т. п.). Навпаки, і ці школи повинні всебічно розвиватися і кріпнути. Саме це є одним із найважливіших засобів зміцнення стану шкіл нового типу в суспільстві. Іншого шляху немає і бути не може. На жаль,

факти свідчать, що негативні тенденції, що розпочались у кінці минулого століття, продовжують діяти – контраст між «престижними», елітарними школами і всіма іншими не тільки не зменшується, а стає все виразнішим.

Розквіт нічим не обмеженого «диференційованого» навчання почався з середини 90-років, коли відкривалась маса «нетрадиційних» навчальних закладів, причому переважна більшість педагогічних колективів цих, так званих «шкіл нового типу» мала досить низький рівень обізнаності із самою суттю диференційованого навчання, його завданнями, психологічними основами, методичною базою. В попередні роки диференційоване навчання залишалось у статусі хай і досить розгалуженого, але все-таки експерименту і не стало елементом навчальних планів і програм педагогічних інститутів. Тому значна частина керівників шкіл, які тією чи іншою мірою намагалися запровадити диференціацію в своїй школі орієнтувалися більше на власний емпіричний досвід, художню літературу, фільми, перекази очевидців, а не на наукові розробки з цього питання.

Під тиском зовнішніх обставин експериментальне вивчення можливостей покласного диференційованого навчання для пропедевтики шкільної неспішності поступово втрачало свою привабливість для педагогів і з початком нового століття офіційно майже зникло з практики роботи загальноосвітніх шкіл, хоча задишилось у своїх прихованих формах.

6.2. Покласна диференціація в системі, розробленій у лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка під керівництвом Ю.З.Гільбуха

В основі системи покласної диференціації лежала ідея забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, безвідносно до їхнього початкового рівня готовності до шкільного навчання. Її розробниками, на чолі з Ю.З.Гільбухом, диференціацію навчання учнів розглядалися як один з основних напрямків розвитку загальноосвітньої школи на засадах гуманізму і демократизації, співробітництва вчителів і учнів, створення умов для особистісного зростання школярів. Сміслом такого навчання мало бути подолання відчуженості значної частини школярів від школи. Така відчуженість пов'язувалась з відсутністю в окремих учнів емоційного комфорту, відчуття захищеності, довіри до вчителів, а внаслідок цього – бажання вчитися. В школах же, які реалізують диференціацію навчання, весь навчально-виховний

процес мав будуватися на особистісному підході. Під цим терміном розумілася така постановка навчально-виховного процесу, при якому учнями школи стають всі діти, що проживають в її мікрорайоні. Користуючись всіма перевагами диференціації та індивідуалізації навчання, кожен учень разом з тим постійно відчуває, що він цікавить усіх педагогів як особистість, що вони знають обставини його життя, його потреби і проблеми, що їх турбує його доля, що вони щиро намагаються допомогти йому зробити її радісною і щасливою. При чому, ці намагання призводять до того, що в стосунках між педагогами і учнями атмосфера авторитарного патерналізму поступається місцем духові дійсного співробітництва, заснованого на рівноправному партнерстві. І все це будується на глибокому проникненні педагога в особистість учня [Гільбух, 1983, 1985, 1988, 1989, 1991, 1994].

По-справжньому диференційований та індивідуалізований підхід до кожної дитячої особистості висував певні вимоги до самого учителя. Він мав забезпечити гармонійний, неоднобічний розвиток своїх вихованців, а для цього кожен день проявляти цілеспрямованість у поєднанні із гнучкістю у підборі засобів і шляхів досягнення педагогічних цілей, а також готовність, коли треба, уточнювати і модифікувати їх, враховуючи індивідуальні особливості і схильності кожного учня. Тепле емоційне ставлення до дитини повинно поєднуватися із повагою до її гідності та її думки, до її інтелектуальних і духовних можливостей, у тому числі тих, які ще не розкрилися. Зацікавлене і своєчасне реагування на змінні ситуації шкільного життя мало йти у парі зі здатністю стати щодо них у рефлексивну позицію, оцінюючи ззовні свою поведінку та поведінку учнів і прогнозуючи дальший розвиток педагогічної ситуації. Учитель, який працює в диференційованих класах, мав оволодіти парадоксальною здатністю, бути одночасно і учасником навчального діалогу, і його непомітним організатором. А головне, він завжди повинен був залишатись особистістю, здатною повести за собою своїх вихованців.

Зрозуміло, що далеко не все в організації диференційованого навчання залежало від педагога. Адже ж основною проблемою, яку слід було розв'язати, залишалося створення цілісної системи, в рамках якої ставало дійсно можливим забезпечення умов для різнобічного розвитку кожного учня, надання кожній дитині можливості максимально реалізувати свій потенціал, вирости творчою, духовно багатою особистістю. Створення такої системи ставало можливе лише при поєднанні зусиль педагогів і

психологів, працівників школи і державного управління, широкого запровадження психодіагностики в практику роботи шкіл, створення розвиваючих навчальних технологій та ефективних методів індивідуального виховання.

Творці системи покласної диференціації на чолі з Ю.З.Гільбухом вважали, що первинна шкільна неуспішність не є прямим наслідком початку навчання. Вона коріниться в недостатній готовності до шкільного навчання. При цьому вони жодним чином не пов'язували шкільну неготовність з терміном початку навчання в школі, відмічаючи, що зустрічаються 5-ти річні діти повністю готові до шкільного старту. Не готові ж до навчання 6-річки, а тим більше 7-річки у дошкільному дитинстві просто пережили якість несприятливі обставини, які штучно затримали їхній розвиток. При цьому, в концепції лабораторії, самі обставини не відігравали значної ролі. Вони могли бути різними – хвороба вагітної матері, мінімальна мозкова дисфункція дитини, її важка хвороба в дошкільному дитинстві, погані умови для розвитку, уповільнений темп становлення окремих психічних функцій – все це виступало, так би мовити, передісторією, а наразі психологів цікавив лише актуальний стан дитини.

На той час, коли в лабораторії розроблялись нові підходи до навчання слабопідготовлених дітей, уже існували класи вирівнювання. Суть їхня була у тому, що за результатами навчання в першому класі початкової школи малюків, що не засвоїли програми, не залишали на другий рік, а зараховували у спеціальний клас вирівнювання, покликаний допомогти їм виправити своє відставання. Співробітниками лабораторії на чолі з Ю.З.Гільбухом була помічена основна психологічна пастка, в яку потрапляли діти корекційних класів – він формувався із невдах, тих, хто уже відчув гіркий смак шкільної неуспішності і виробив певний набір прийомів психологічного захисту, головними із яких ставало внутрішнє «зживання» із заниженою самооцінкою та неспроможністю засвоїти програму. Через певний час постійного приниження дитина уже не вчилася не лише тому, що не могла, але вже й не хотіла, не очікуючи від процесу навчання нічого, крім нових і нових прикрощів. Співробітники лабораторії спробували запропонувати шлях, який, на їхню думку, дозволяв уникнути травмуючого досвіду шкільної поразки – відбір дітей не за фактом неуспішності, а за рівнем готовності до шкільного навчання.

Цікавою була і запропонована в розробках лабораторії типологія «неуспішних» дітей, тим більше, що вона базувалась не

на звичному «дефіцитарному» підході, коли визначається недостатність сформованості певної здатності, що відповідає за ті або інші шкільні спроможності дітей, а на так би мовити «ефективнісному підході», коли в основу кладеться результативність учбової діяльності.

Так «слабо підготовлені» учні поділялись на три основні групи:

- Діти з недостатньо сформованими мотивами учбової діяльності (недостатньо працюючі учні).
- Діти з низькою ефективністю навчальної діяльності.
- Діти з поєднанням низької мотивованості і низької ефективності учбової діяльності.

На жаль, представлена типологія із самого початку несла в собі певну суперечність із задекларованим донавчальним підходом до виявлення шкільної неспроможності дітей. Зрозуміло, що ефективність навчальної діяльності можна визначити лише за результатами цієї діяльності. То й закономірно виникало запитання – про яких саме дітей ідеться:

- Тих, які взагалі не встигають і навчаються у звичайній загальноосвітній школі?
- Тих, які навчаються в класах вирівнювання, сформованих за фактом шкільної неуспішності на першому році навчання?
- Чи тих, що були відібрані за фактом неготовності до шкільного навчання?

Зрозуміло, що всі три ситуації мають абсолютно відмінні психологічні характеристики, і якщо в цих умовах стало можливе створення єдиної типології, то це може означати, що по суті жодних принципових змін у шкільній ситуації дітей не відбулося. Оскільки поведінкові прояви певної гомогенної за діючою ознакою групи (в даному випадку такою ознакою виступала недостатня готовність) залишаються незмінними при зміні умов здійснення певної діяльності, то зрозуміло, що ці зміни є принципово незначущими. Та швидше за все, представлена типологія мала «відносний характер» і будувалася на основі проявів особливостей учбової діяльності дітей звичайного гетерогенного класу, без урахування того, що гомогенний клас і створювався, насамперед, для того, щоб попередити стереотипи поведінки дитини з недостатньою готовністю до шкільного навчання, а тому й показники мали бути абсолютно інші. Це була помилка, яка дезорієнтувала вчителів і налаштовувала їх на небажане для самих

творців системи покласної диференціації сприймання учнів з недостатньою готовністю до шкільного навчання, як заздалегідь приречених на демонстрацію визначених недоліків учбової діяльності.

Кожна із груп у представленій типології, в свою чергу, поділялась на кілька підгруп. Так діти із недостатньо сформованими мотивами учбової діяльності поділялись на: дітей, у яких несформованість мотивів учіння в школі поєднувалась зі спрямованістю на різні види позашкільної діяльності, та дітей, чия затримка в розвитку потребнісно-мотиваційної сфери обумовлювалась психофізіологічним інфантилізмом.

Друга група – діти з низькою ефективністю учбової діяльності поділялись на три підгрупи:

- ті, чия надмірна повільність у виконанні учбових дій та їхня мала ефективність обумовлена інертним типом нервової системи (діти з флегматичним темпераментом);
- ті, чия низька ефективність учбової діяльності обумовлена їх гіперактивністю, легкими порушеннями функцій емоційно-вольової сфери;
- ті, у кого низька ефективність учбової діяльності зумовлена низьким рівнем розвитку пізнавально-операційної (інтелектуальної) сфери. Характерною ознакою дітей цієї групи визнавався низький рівень мислення, уяви, мовлення.

Поза типологією залишались педагогічно занедбані, абсолютно не підготовлені до школи діти [Гильбух та ін., 1989]. Передбачалось, що в ході спеціально організованого навчання в умовах спеціального класу «проблемні» кандидати в першокласники зможуть подолати свої недоліки, достатньо глибоко оволодіти програмним матеріалом та наздогнати своїх краще підготовлених до школи однолітків.

Звичайно розробники теорії покласного диференційованого навчання розуміли, що диференціація – це далеко не панацея від усіх бід сучасної школи. Навіть більше – при недостатньо грамотному її впровадженні вона сама собою породжує такі проблеми, проти яких школа може виявитися безсилою. Адже будь-яка диференціація, хочемо ми того чи ні, є штучним розподілом єдиної дитячої популяції на групи. Такий розподіл, вільно чи не вільно, зменшує взаємовплив особистостей всередині груп, і чим більші гомогенності колективу вдається досягти

шляхом підвищення точності тестування, тим обмеженішою виявляється база, на якій будуються міжособистісні стосунки в цій групі. Водночас, попри певну внутрішню обмеженість, гомогенна група достатньо часто проявляє тенденцію до замикання в собі, відчуженості від дітей поза межами групи. Відчуваючи комфорт у межах гомогенного класу, діти часто навіть не намагаються знайти друзів серед однолітків у інших класах школи. Результати анкетувань свідчили, що в класах, які працюють за системою диференційованого навчання, значно різкіше відчувається протиставлення між дітьми одного класу і всіма іншими учнями школи.

Складною проблемою залишалося і питання методики викладання окремих предметів у різних диференційованих класів. Більшість учителів просто психологічно були не готові до зміни власних підходів до викладання, до застосування принципово різних методів викладання в різних класах однієї паралелі. Для полегшення їхньої роботи видавались методичні посібники та рекомендації [Основні видання представлені у **«Списку використаних джерел»**], проводились курси, співробітники лабораторії постійно відвідували експериментальні школи. Як зазначається у Звіті лабораторії психодіагностики НДІ психології України за 1991 рік [Див.: «Звіт лабораторії...», 1991] в експерименті на той час брали участь 394 школи в Україні, 112 шкіл у інших державах колишнього СРСР. Об'єктом поглибленого дослідження виступали наступні школи: СШ №№ 52, 96, 157, 159, 178, 251, 254, 286, 288 м. Києва, СШ №№ 50 і 91 м. Донецька, СШ №№ 14, 19, 54, 65 м. Горлівки Донецької області, СШ № 150 м. Дніпропетровська, СШ № 6 м. Новомосковська, СШ № 103 м. Кривого Рога Дніпропетровської області, СШ № 149 м. Харкова, СШ №№ 12, 23 м. Рівного, СШ № 17 м. Вінниці, Голинська СШ Івано-Франківської обл., СШ № 7 м. Лебедина Сумської області, СШ № 20 м. Луганська.

У ході дослідження було встановлено, що розроблена в лабораторії психолого-педагогічна система диференціації учнів у відповідності з актуальним рівнем їхніх розумових здатностей, є ефективним засобом забезпечення гармонійного всебічного розвитку індивідуальності школяра і учнівських колективів. При цьому відбуваються глибокі структурні зміни в пізнавальній діяльності і моральній сфері школярів. Хід експерименту показав, що в обох сферах існують великі резерви, які не можуть бути

використані за традиційної організації навчально-виховного процесу.

Контрольні «зрізи» успішності й психічного розвитку учнів диференційованих класів, проведені в ряді шкіл Донецької, Дніпропетровської, Рівненської та Харківської областей, засвідчили істотні переваги описаної системи.

Так, у диференційованих класах другого, третього та четвертого років навчання трирічної та чотирирічної шкіл середній бал з рідної мови становив від 4,0 до 4,2, тоді як у змішаних класах (контрольні школи) лише від 3,4 до 3,8. З математики в диференційованих класах маємо від 4,1 до 4,4, а в змішаних – від 3,3 до 3,9.⁸⁸

Перевагам диференційованих класів щодо успішності й розумового розвитку відповідали дані про моральний стан і поведінку учнів цих класів. Так, високим ступенем задоволеності шкільним життям охарактеризували свій клас на 1-му році навчання у середньому 77%, тоді як у змішаних класах лише 66 % опитаних учнів; на 3-му році навчання ці показники становили відповідно 68 й 56 %.

Дружні стосунки в своєму колективі віднесли до високого рівня 36 відсотків учнів диференційованих класів і лише 14 відсотків учнів змішаних класів; до низького рівня – відповідно 26 і 54 відсотки.

З цими показниками досить повно співвідносяться дані про поведінку учнів диференційованих і змішаних класів. Зокрема, у

⁸⁸ Директор однієї з експериментальних шкіл так описував результати роботи диференційованих класів: «Нова форма організації навчання ...і нові підходи в управлінні диференційованим педагогічним процесом у Лебединській середній школі N 7 дали змогу насамперед різко зменшити кількість невідстаючих учнів. Основними оцінками в класах прискореного навчання є «5» і «4», в класах вікової норми і підвищеної індивідуальної уваги – «4». Порівняльні дані показують, що диференційоване навчання в разі правильної його організації має не тільки істотні переваги, а й високу результативність. Так, у 1989/90 навч. р. з 94 учнів диференційованих класів Лебединської школи 88 читали на «5» і «4», невідстаючих не було. Тоді як у Липоводолинській середній школі, де навчання здійснювалось у змішаних класах, із 100 учнів тільки 38 читали на «5» і «4», не встигав 21 учень. Наприкінці I півріччя 1991/92 навч. р. з 273 учнів диференційованих класів Лебединської школи лише один не вклався в норму з техніки читання, 252 учні (92,3%) читали на «5» і «4» [Кубрак, Дроб'язко, 1994, с.76].

диференційованих класах були зовсім відсутні учні, які мали незадовільну поведінку, тоді як у змішаних класах такі учні на другому році навчання становили 2,2 %.

Педагогічні колективи експериментальних шкіл позитивно ставилися до психолого-педагогічної системи диференційованого навчання.

Серед 394 міських і сільських шкіл України, які брали участь в експерименті, особливого масштабу він набув у м. Києві (34 школи), Київській області (24), Дніпропетровській (38), Луганській (25), Херсонській (21) областях.

Для впровадження системи, що розроблялась при лабораторії, було створено Республіканський науково-практичний госпрозрахунковий центр «Психодіагностика й диференційоване навчання». Центр видавав методичні матеріали, авторами яких були співробітники лабораторії та найактивніші учасники експерименту з числа вчителів, методистів, керівників шкіл. У Центрі постійно проводилась курсова підготовка вчителів, завучів, методистів, шкільних психологів експериментальних навчальних закладів. Лише в 1991 році ці курси відвідало 452 особи.

6.3. Психологічні особливості дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання

Із самого початку при визначенні організаційних підходів до комплектування і функціонування ще «класів вирівнювання» (кінець 70-х років ХХ сторіччя) значною перешкодою виступала невизначеність базових термінів, оскільки як науковці, так і практичні працівники вкладали надто різний зміст в розуміння того, для якого саме контингенту створюються такі класи, як би вони не називалися: для дітей з мінімальними мозковими дисфункціями; ЗПР на органічній основі; дітей, так званих, «межевих станів» чи для дітей, чие відставання зумовлене не біологічними, а соціальними причинами, зокрема, і недостатньою тренованістю ментальних умінь. Звичайно, на практиці соціальні і біологічні чинники створюють комплекси, в яких важко розрізнити, що було рушієм недостатнього розвитку, а що лише його супутньою ознакою. Але, водночас, без вирішення цього питання не можна було сформулювати ні мету «диференціації», ні основні засоби її досягнення – корекційні чи компенсаційні. Наявний же склад корекційних класів (як би вони не називалися): вирівнювання, підвищеної індивідуальної уваги, педагогічної підтримки (від зміни назви суть цих класів не змінюється) був

надміру строкатий, що майже виключало можливість розробки єдиного методичного підходу до дітей. Оскільки у рамках експерименту з вивчення можливостей стимулюючого навчання, класи для дітей із затримкою психічного розвитку на неорганічній основі отримали назву класів підвищеної індивідуальної уваги (КПУ), то такого визначення будемо дотримуватись і далі в тексті.

Проведене дослідження показувало, що за загальним інтелектуальним показником (ЗП) діти КПУ були так само різними, як і діти звичайного змішаного класу. Тут сиділи учні із зниженим (в межах норми), середнім і навіть підвищеним інтелектом. Практично в кожному класі зустрічалося кілька дітей із високим загальним (130 і вище) інтелектуальним показником⁸⁹. Здавалось, що ці діти мають вчитися не просто в класі вікової норми, а навіть у класі прискореного навчання. Але спостереження за ними, консультації з учителями, проведення дослідження динаміки засвоєння нового матеріалу показали, що не зважаючи на прекрасний загальний інтелектуальний показник, ці діти справді не можуть на даний час вчитися на рівні своїх можливостей.

І це не новина. Вперше невідповідальність між ЗП (загальним інтелектуальним показником) та шкільною успішністю була помічена дослідниками ще на початку XX століття. Так за даними Штерна, характер зв'язаності обдарованості й шкільних успіхів визначається наступним чином:

шкільна відсталість – розумова відсталість = 0,41;

розумова відсталість – шкільна відсталість = 0,30;

шкільна перевага – розумова перевага = 0,45;

розумова перевага – шкільна перевага = 0,19 [Вайнберг, 1929, с.26].

Із цих даних видно, що якщо серед тих, хто добре встигає, досить рідко зустрічаються діти із слабким інтелектом, то серед тих, хто не встигає, діти із перевагою в інтелекті – звичайне явище. У чому ж справа? Спробуємо запропонувати своє пояснення цього феномену. Разюча різниця між встигаючими і невстигаючими в початковій школі дітьми виявилася не в цифрах ЗП, а в структурі інтелекту. Саме за цим показником невстигаючих першокласників можна було розподілити на дві групи.

⁸⁹ Інтелектуальний показник вираховувався за шкалою інтелекту Векслера для дітей, яка є на сьогодні водночас і найвідомішою, і найпопулярнішою в світі методикою визначення інтелекту.

I група. Підгрупа А. Діти з гармонійним, але зниженим (на межі норми та патології) інтелектом. Це, як не дивно, була найменша група в КПУ. За нашими спостереженнями, такі діти становили максимум до 20% всього контингенту невстигаючих першокласників. Але педагогічна свідомість чомусь переносила недоліки саме цієї найменш чисельної групи невстигаючих учнів на всіх інших, тим самим зводячи навчальну мету роботи корекційних класів до педагогічної підтримки, яка досягалась зниженням вимог до результатів шкільного навчання, без урахування реальних інтелектуальних можливостей таких дітей. (До того більшість вчителів і не мали жодного поняття про ці інтелектуальні можливості: Визначення ЗП довга, копітка, а головне потребуюча від психолога спеціальної обізнаності в роботі з тестами інтелекту діяльність, а тому в багатьох школах визначення ЗП проводилось психологами суто формально.

Підгрупа Б. Діти з дисгармонією інтелекту та зниженим ЗП. Треба визнати, що в КПУ потрапляли діти, у яких досить значне зниження ЗП проходило на фоні порушень мозкових функцій. Можливості повноцінного вирівнювання дітей із наявними (або відсутніми лише через незгоду батьків пройти відповідне обстеження) медичними діагнозами в умовах загальноосвітньої школи завжди були дуже обмежені, оскільки такі діти потребують допомоги не тільки педагогів, а й медиків та дефектологів. Однак, слід зазначити, що насправді діти, що потребують спеціальної опіки, не так вже й часто потрапляють в загальноосвітню школу. В усякому разі, за всі роки роботи з класами підвищеної індивідуальної уваги таких дітей припадало не більше 1-2 на клас і то вони зустрічались далеко не в кожному класі.

II група. Діти з дисгармонією інтелекту та збереженим ЗП. За нашими спостереженнями, ця група становила основний контингент КПУ. В свою чергу вона розпадалася на дві підгрупи А і Б, які зовні між собою дуже схожі і при використанні багатьох тестових методик розпізнавалися дуже погано. Частина дефектологів взагалі не схильна їх розділяти. Але практика роботи учителів КПУ показала, що особливості дітей, реакції на методи навчання, можливості вирівнювання, а головне, педагогічний прогноз на майбутнє у цих груп був різний, а навчання в єдиному класі не давало можливості повноцінно задовольнити їхні, часто протилежні, потреби. Що ж це за підгрупи?

Підгрупа А. До цієї підгрупи були віднесені діти, у яких на фоні збереженого інтелекту відмічалось різке падіння показників по окремих тестах, при чому як у вербальній, так і в невербальній частині. Таких учнів глибоко вивчила і описала Тетяна Борисівна Глезерман у книзі «Мозговые дисфункции у детей» [Глезерман, 1983, с.240], пояснивши їхні основні навчальні проблеми. Вона довела, що якщо затримка психічного розвитку в цій групі виникла на органічній основі, то головний напрям навчальної роботи з ними має полягати у компенсації постраждалих мислительних операцій.

Підгрупа Б. Ментально депривовані діти. Якщо особливості і проблеми дітей групи А досить докладно вивчені, то група Б багато в чому залишається «terra incognita». Про те, що такі діти існують, сучасні вітчизняні наукові джерела говорять побіжно, їх проблеми підміняються проблемами інших, хоч і схожих на них психологічних груп. А дані поглибленого вивчення класів підвищеної індивідуальної уваги регулярно показували, що це чи найчисельніша група серед невстигаючих дітей. У науковій психологічній літературі таких учнів називають по-різному – педагогічно занедбані, недостатньо підготовлені до школи, із затримкою психічного розвитку на неорганічній основі тощо. Але як би їх не називали, для них характерне те, що всі вони мають чи мали від народження, достатньо високі потенційні можливості розумового розвитку, але ці можливості виявилися незатребуваними і залишились у первинному нерозвинутому вигляді. Відомо ж, що для розвитку необхідне постійне тренування. Розум, як і м'язи, потребує для удосконалення постійного інтелектуального навантаження. На жаль, з віком ця здатність інтенсивного розвитку інтелектуальних умінь зменшується, тому чим раніше дитина зазнає стимулюючого впливу, тим кращий прогноз для її інтелектуального розвитку. Діти групи Б схожі на середньовічних китайок, яким бинтували ноги, щоб ті не росли. Якою б потенційно талановитою не була б дитина, їй дуже важко виявити свої можливості, якщо протягом усього дошкільного дитинства її розумові здібності не зазнавали потрібного розвиваючого впливу. Так, одного разу в перший клас підвищеної індивідуальної уваги привели хлопчика Дмитрика П., що 7 років провів під наглядом старенької прабабусі, яка, боячись, що з дитиною трапиться лихо, більшу частину дня тримала його зачиненим у великій кімнаті та ще й прив'язаним до ніжки стола. І це робилось не з якихось садистських намірів, а з любові й страху за нього. Звичайно – це унікальний випадок. Але шкільна неготовність не народжується з нічого.

Узагалі термін «педагогічна занедбаність» погано відображає реальну ситуацію, оскільки свідомістю пов'язується з батьківською недбалістю, моральним занепадом у сім'ї. Однак у реальному житті ментально депривована, занедбана дитина може прийти із будь-якої родини. В практиці автора до першого класу приводили дітей із більш ніж добре забезпечених сімей, дітей, у яких навіть були горе-гувернатки, які їх навчили механічно складати букви у слова та робити елементарні обрахунки, але абсолютно не навчили робити елементарні узагальнення.

Яка ж структура інтелекту ментально депривованих дітей? Для них характерним є зниження показників усіх субтестів вербальної частини при гармонійному збереженні нормальних і високих показників у невербальній частині. Тобто, із всіма завданнями вербальної частини діти справляються погано, а із всіма завданнями невербальної частини добре і дуже добре. Отже, дисгармонія інтелекту проявляється не всередині частин, а між частинами. І це зрозуміло. Оскільки до групи Б потрапили діти без органічних уражень головного мозку, то їхня неуспішність викликається загальною нерозвиненістю, не ознайомленістю зі світом, обмеженістю світогляду, бідністю позитивного соціального досвіду, а саме це і визначає успіх чи не успіх у роботі з вербальними субтестами.

Зрозуміло, що компенсаційний напрям роботи (як з групою А) тут був недоцільний, оскільки головне завдання учителя в роботі з такими дітьми – максимально їх розвинути, пробудити сплячі можливості, а звідси і орієнтація на інтенсифікацію навчання, прискорення інтелектуального розвитку.

Така неоднорідність дітей, що потрапляли в класи підвищеної індивідуальної уваги, викликала потребу в ще більшій диференціації. Так видавалось доцільним у початковій школі для невстигаючих дітей створювати як мінімум два типи класу – для дітей із затримкою психічного розвитку (орієнтований на першу групу та підгрупу А другої групи) та клас підвищеної індивідуальної уваги, орієнтований на дітей підгрупи Б. Висловлювалось припущення, що в такому разі можна сподіватися на ефективніше досягнення школою її основного завдання – надання можливості кожній дитині максимально реалізувати свій потенціал, засвоїти базові знання на рівні, який забезпечить їй успішне навчання в середній школі.

Однак для того, щоб розділити дітей, потрібна була копітка робота психолога, який мав би досконало володіти як методиками

визначення інтелектуального показника, так і шкільної готовності, а таких у школах на той час практично не було. Був запропонований вихід, який здавалося б мав допомогти вирішити цю проблему. Для цього слід було скористатися методом спостереження. Було помічено, що діти, яким краще вчитися в класі ЗПР, і діти ментально депривовані уже з перших тижнів навчання проявляють себе дещо по-різному, їхня поведінка і дає підстави уважному спостерігачеві зробити попередній висновок, до якої категорії належить той або інший учень.⁹⁰

Та повернемося до спроби відокремити дітей із ЗПР та тих, що мали навчатися у КППУ. На що ж пропонувалось звертати увагу?⁹¹

I. Готовність до шкільного навчання	
ЗПР Діти не готові до школи не тільки з огляду недостатнього рівня знань, умінь і навичок, але й суто психологічно. Навчальна робота їх зовсім не приваблює, цікавість, бажання дізнатися щось нове розвинені слабо. Щоб змусити їх працювати, учителів доводиться весь час використовувати стимулюючі прийоми, широко залучати гру.	КППУ Психологічно до школи готові, бажають вчитися. Хочуть бути успішними учнями, розуміють зміну свого статусу, приймають позицію школяра. З першого дня намагаються активно включитися в навчальну роботу. Нажаль, рівень знань, умінь та навичок у них настільки мізерний, що при недооцінці вчителем складності роботи з ними (за нашими спостереженнями окремі діти розуміють не більше 20-30%

⁹⁰ Передбачалось, що всі кандидати у клас ЗПР будуть проходити медико-педагогічну комісію. Насправді ж у тих кількох школах, де такий підхід був запроваджений, діти на жодні медико-педагогічні комісії не направлялись. Просто відкривались два класи КППУ.

⁹¹ Характерні особливості дітей ЗПР та КППУ даються за виданнями «Обучение детей с задержками психического развития», М., Просвещение, 1981; Буянов М.И. «Ребенок из неблагополучной семьи», М., Просвещение, 1988, 207 с.; Bassett G.W., Watls B.H., Nurcombe B. Individual differences: Guidelines for educational Practice:- Sydney – London, 1978.- 284p., а також власними спостереженнями автора.

	<p>інформації, яку отримують від учителя в перший день) дуже швидко можуть втратити віру в свої сили, переконатися в своїй повній безпорадності.</p> <p>В такій ситуації значна частина слабопідготовлених дітей утрачає інтерес до навчання і зовні стає подібною до учнів із затримкою психічного розвитку на органічній основі.</p>
II. Втолюваність	
<p>ЗПР</p> <p>Швидко втолюються, погано і повільно відновлюють свої сили.</p>	<p>КПУ</p> <p>Швидко втолюються при виконанні одноманітної або важкої для них роботи. Швидко відновлюють свої сили при зміні видів діяльності. Якщо якась робота їх зацікавить, можуть працювати досить довго без найменших ознак втоми. Від пасивних видів діяльності до активних переходять легко, перехід від активних до пасивних дається важче – певний час діти залишаються збудженими. Тому часто недоцільно при наростанні втоми вводити фізкультпаузу, оскільки після фізичних вправ під музику або танцю доводиться витрачати значний час на заспокоювання дітей за допомогою хвилинок мовчання, тихого слухання музики, фантазування із закритими очима тощо.</p> <p>Рациональніше замінити звичну фізкультпаузу активною</p>

	дидактичною грою, навчальними змаганнями. Сам же урок доцільно проводити, постійно змінюючи не тільки вид навчальної діяльності дитини (читання, письмо, декламація, усний рахунок...), а й позу виконання (сидячи, лежачи, стоячи, стрибаючи...).
III. Сприйняття навчального матеріалу	
ЗПР Погано сприймають навчальний матеріал. Навіть при використанні оптимальних методів навчання засвоюють 20-30% (за деякими даними 40%) інформації.	КПУ Погано сприймають матеріал, який викладається у словесній чи надмірно абстрактній формі або із залученням невідомої їм інформації. Якщо матеріал викладається у доступній формі, із врахуванням індивідуальних особливостей, здатні засвоювати до 60-70% інформації.
IV. Сприйняття інструкції	
ЗПР Починають роботу навіть не дослухавши інструкцію до кінця, не задумуючись над її суттю, орієнтуються на механічне виконання, не контролюють за допомогою інструкції послідовність своїх дій, внаслідок чого можуть пропускати окремі етапи роботи, хоч вони і докладно описані в інструкції. Поетапна робота над інструкцією стан справи майже не поліпшує.	КПУ Докладають зусиль, щоб зрозуміти суть інструкції, хоч самотійно це зробити їм важко, намагаються контролювати свої дії з допомогою інструкції. Щоб полегшити дітям повноцінне засвоєння настанов, рекомендувалось робити образну схему, розчленовувати дії на етапи, кожен із яких ілюструвати конкретними прикладами дій.

V. Увага	
<p>ЗПР</p> <p>Увага нестійка. Будь-який сторонній подразник значно затримує виконання роботи.</p>	<p>КПУ</p> <p>З цікавим і зрозумілим для них матеріалом діти можуть досить довго працювати, не відволікаючись. Сторонні подразники в такому разі не спричиняють на них помітного впливу.</p>
VI. Пам'ять	
<p>ЗПР</p> <p>Механічне (мимовільне) запам'ятовування може бути розвинене на досить високому рівні, а от довільна пам'ять функціонує погано. Вчителі не завжди розрізняють ці типи пам'яті і задовольняються відповідями дітей, повністю заснованих на відтворенні тексту підручника чи монологу вчителя. Були випадки, коли першокласники майже дослівно переказували казку чи оповідання, не знаючи третини слів і повністю не розуміючи змісту.</p>	<p>КПУ</p> <p>Діти краще запам'ятовують образний, а не словесний матеріал. Механічна пам'ять може бути різна, але вона непогано тренується. Можливе навчання методам довільного запам'ятовування.</p>

Як бачимо ці показники носять досить суб'єктивний характер, а тому, як уже говорилося, передбачалось, що зроблені на їхній основі попередні висновки стосовно кандидатів у клас ЗПР мають бути обов'язково підтверджені чи спростовані на медико-педагогічній комісії.

Відбір дітей до класів підвищеної індивідуальної уваги проходив на основі спеціально розробленої батареї тестів. Серед них були і старі традиційні методики, і модифікації відомих тестів,

і оригінальні розробки авторів. Зокрема, такою абсолютно новою методикою був запропонований тест фонематичного слуху (Л.О.Кондратенко). Основні принципи тестування розроблялись Ю.З.Гільбухом (за участі С.Л.Коробко, та Л.О.Кондратенко). Тут авторіві доведеться зробити визнання, що при висвітленні загальнотеоретичних питань першого етапу дослідження, що не стосуються класів підвищеної індивідуальної уваги (які розроблялись автором одноосібно), їй дуже важко відокремити власний наробок від наробку своїх співавторів, тим більше що вся робота проходила під керівництвом Ю.З.Гільбуха (він був науковим, моральним і енергетичним джерелом), і кожна сторінка рукопису (якщо вона стосувалась загальних проблем), ким би вона не подавалась, не просто прочитувалась і правилась Юрієм Зіновійовичем, а буквально ним переписувалась. Кожне ж нове положення схвалювалось або відкидалось у ході палких (іноді занадто палких) дискусій І, можливо, найдовше дискутувались саме положення методів відбору. Що ж це за положення, розглянемо їх докладніше.

1. Принцип достатнього мінімуму – оцінювати лише ті психічні властивості (якості), без знання яких неможливо визначити ступінь готовності дитини до шкільного старту, а відповідно і потрібний тип класу.

2. Доступність для використання навіть у тих школах, де немає професійного психолога.

3. Портативність.

4. Короткотривалість.

5. Зрозумілість для дітей і батьків.

6. Комбінованість. Так за допомогою одного тесту вимірювалось кілька важливих здатностей.

Спочатку було відібрано 14 методик. Їх прогностичність та точність перевірялась протягом двох років. І лише після цього комплекс із чотирьох методик, що залишилися, був запропонований користувачам [Більше див. Гільбух, Коробко, Кондратенко, «Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання», 1988; Гільбух, Коробко, Кондратенко, «Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения в начальном звене общеобразовательной школы», 1989; Богуславська, Гончаренко, Кондратенко, 2004].

Дуже складною виявилась проблема побудови правильної навчальної взаємодії учителя з дітьми. Склалась парадоксальна ситуація – вчителі, які звикли працювати в гетерогенному класі, не могли призвичаїтись до роботи з однаковими дітьми. Звичка орієнтуватись на певну середину і опиратись на сильних (які, в певному розумінні, у звичайному змішаному класі слугували за перекладачів з мови вчительської на дитячу, доносячи переопрацьовану і полегшену інформацію до інших дітей) не давала вчителям швидко перебудуватися, тим більше, що ця перебудова вимагала значного переопрацювання уже вироблених методичних прийомів роботи з дітьми. Проблеми виникали в усіх трьох типах класів, але найбільш боляче вони проходили саме в КППУ.

6.4. Особливості побудови взаємодії педагога з учнями в класі підвищеної індивідуальної уваги

Характерною ознакою ментально депривованих дітей, що кардинально різнить їх від дітей із затримкою психічного розвитку на органічній основі (за умови правильної побудови навчального процесу), є повільне, але постійне покращання навчальної ситуації та помітний інтелектуальний ріст дитини. Та, на жаль, навіть досвідчені вчителі допускали прикрі помилки, які часто зводили нанівець всю пророблену ними роботу. Найважче давалась побудова відповідної стратегії спілкування з новими для вчителя дітьми, створення стимулюючої атмосфери в класі. Багато педагогів говорили про своє глибоке здивування тим, що зібрані в один клас діти проявляли себе інакше, ніж це було зазвичай у змішаному класі. На перший план виходила потреба первинної організації колективу та оформлення реального процесу зворотного зв'язку. Звичка до регламентованого керування процесом мислення, жорстокого управління класом ставала основою невдач навіть обдарованих педагогів з великим досвідом роботи в гетерогенному класі. Найкращі, найдоцільніші, найіндивідуальніші прийоми і методи не давали жодного результату, поки педагогічно занедбані діти не починали самостійно мислити. А для цього вони повинні були отримати право помилятися, говорити, з точки зору дорослого, дурниці, вільно доводити свою правоту або переконуватись у своїй неправоті. Помилкова відповідь учня мала супроводжуватись не словами: «Сідай, погано чи сідай, подумай

ще», а словами: «Чому? Доведи». У дитини повинна була сформуватися відсутність страху перед помилкою – бо помилка не карається. Караються лінощі, небажання працювати, недбалість. І ще дитина має право думати так, як їй легше.

Учителі мали усвідомлювати, що біля третини педагогічно занедбаних дітей здатні продуктивно мислити, тільки проговорюючи свої думки. Якщо такі діти мовчать, то це означає лише те, що вони не думають. Отже, вчителям слід було з перших уроків навчити своїх вихованців не кричати, а просто шепотіти власні думки, з часом же навчитися беззвучно артикулювати їх.

Узагалі всі дисциплінарні вимоги були в КППУ розумно обмежені. Зовсім не обов'язково, щоб діти в класі сиділи як статуї і як маріонетки, по знаку вчителя піднімали руки. Їх було досить мало (не більше 18), і тому можна було досягти такої рівноваги, коли активна робота кожного не заважає продуктивній роботі всіх. У зв'язку з цим слід кілька слів сказати про маленьких дезорганізаторів дисципліни. Наші спостереження підтверджують висловлену Дж.Лешлі думку, що більшість таких порушників спокою неусвідомлено намагаються звернути на себе увагу вчителя [Лешли, с.134]. Це діти, яким просто не вистачає тепла, емоційної близькості дорослих. Найчастіше вчитель чомусь недолюблює таку дитину, а їй настільки не вистачає його любові, що вона ладна накликати на себе гнів, аби тільки не холодну байдужість. Якщо в першому класі з'явився дезорганізатор, учитель, насамперед, повинен проаналізувати свою поведінку, щоб вияснити, чи не він сам є головним фактором створення конфліктної ситуації. Для цього рекомендувалось скористатися порадами американських психологів [Ohlsen, 1959, с.35-43] і дати самому собі відповіді на кілька запитань:

1. Що я відчуваю до цієї дитини? Чи легко я сприймаю цю дитину, чи не належить вона до того типу дітей, які мені неприємні? Яка риса її характеру мені найнеприємніша?
2. Що таке зробила дитина останнім часом, що принесло мені прикрості? Як її поведінка відбилася на інших дітях? Чому її поведінка схвилювала мене? Чи переживав я через неї?
3. Що я зробив, щоб виправити ситуацію? Чи я тоді вчинив правильно?
4. Яким чином я старався виправити недисципліновану дитину? Чи не могли мої дії викликати у неї почуття

відштовхування, антагонізму до мене? Чи пам'ятав я, що сарказм і публічне приниження ображають дитину і змушують ненавидіти учителя?

5. Чи дають мої виховні прийоми очікуваний результат? Чи справедливий я до дітей? Чи даю я їм шанс пояснити, що трапилось? Що я зробив, щоб допомогти учневі зрозуміти мої вимоги до нього?
6. Що таке зробила дитина раніше інциденту, що схвилювало мене? Чи все я зробив для того, щоб попередити інцидент?
7. Наскільки сприятливі умови роботи в моєму класі? Чи концентруються діти на роботі, чи вони часто відволікаються? Чи вчаться діти розумно використовувати свій час? Чи є у дітей достатньо знань і матеріалу, щоб виконати роботу? Що я зробив, щоб мої методи навчання були найкраще пристосовані до потреб дітей? Що ще треба зробити? Що я зробив, щоб навчання було цікавим? Чим я допоміг дітям розвивати їхні особисті інтереси?

У більшості недисциплінованих дітей є свої проблеми, які стають рушієм їхньої поведінки. Подивимося, що тут може зробити вчитель:

- Чи розуміє дитина, яку поведінку від неї очікують? Що дає мені (вчителю) право думати, що вона буде поводитися у відповідності з цими вимогами? Може, вона поводить себе погано тому, що потрапила в неочікувану для неї ситуацію?
- Чи була недисциплінована поведінка дитини викликана тим, що були зневажені її потреби?
- Як ставляться до неї однокласники? Хто працює? Хто грається з нею? Чи вірить дитина, що її хороша поведінка буде оцінена вчителем?
- Як впливають шкільні успіхи дитини на її поведінку? На яких уроках у дитини кращі й гірші успіхи? Чи є зв'язок між шкільною успішністю і поведінкою? Чи не пов'язані порушення дисципліни з виконанням якоїсь певної роботи чи ряду робіт, які важко даються дитині? Чи відчуває дитина, що вона може вільно звернутися до вас за допомогою?
- В яких умовах живе сім'я дитини? Чи не є ці умови основною причиною недисциплінованої поведінки? Чи розуміє дитина, що таким чином вона чинить недобре? Чи

не розходяться правила життя в сім'ї з правилами життя в школі, а якщо так, то чи знає дитина в чому ця різниця? Чи даєте ви можливість дитині завжди пояснити свою поведінку?

- Які домашні умови у дитини? Чи разом живуть батьки дитини? Хто ще із родичів проживає там само? Як члени сім'ї ставляться до дитини? Як поводяться члени сім'ї один з одним? Що вони відчувають один до одного? Які обмеження накладаються на поведінку дитини вдома? Якими методами її змушують підкорятися цим обмеженням? Як ставиться дитина до цих обмежень і методів підкорення?
- Що в поведінці дитини викликає підозру в необхідності медичної допомоги?

Отже, як бачимо, робота із слабопідготовленими дітьми вимагала від учителя не тільки педагогічних, а й психологічних умінь, бажання зрозуміти дитину, проинятися її болями і труднощами, стати не над, а поряд з нею. І часто-густо вчителі не досягали бажаних результатів не тому, що були методично безпорадними, а тому, що звикли до іншої класної ситуації і не могли правильно передбачити реакцію дітей на ті чи інші методичні прийоми та виховні впливи. Так одного разу в дуже хорошій вчительки, на прекрасно підготовленому з методичної точки зору відкритому уроці (у присутності всього шкільного і районного начальства, а також гостей із столиці) стався такий казус:

Учителька (і слід відмітити прекрасна вчителька, з величезним досвідом) розповідала про те, що дає місто селу і що дає село місту. Застосовувалась неймовірна кількість наочних засобів – тут були картини, фігурки тварин, макети машин, діапроектор і на той час небачений технічний засіб – відеомагнітофон. Діти слухали, відкривши роти, і так же захоплено слідкувала за цим уроком поважна комісія. Дійшла черга до перевірки знань. Відповіді на запитання, що дає село місту, сипались як із рога достатку: картоплю, капусту, вишню, варення, хліб, молоко... Діти аж підскакували за партами, так хотіли відповісти. Не очікуючи нічого поганого, вчителька поставила наступне запитання – а що дає місто селу? І тут дітей як заціпило – обличчя розгублені, плечі

опущені і жодної руки... Вчителька в жасі, гості не знають, що й думати (виникають підозри, що півуроку просто напередодні завчили), і тут вгору летить одна рука:

– Я згадав, я згадав!

– Ну, відповідай, що ти згадав.

– Згадав, що місто селу дає – позавчора батько бабуні якраз старий холодильник відвіз.

Що ж тут сталось? Урок потонув у наочності. Діти не вдумувались в інформацію, вони і не сприймали її як інформацію, вони просто реагували на яскраві подразники, не сприймаючи головного – змісту. Коли вчителька поставила запитання, що дає село місту, вони не відтворювали засвоєне на уроці, вони просто використовували власний щоденний досвід.

Тому потрібно було розробляти специфічні методи навчання цих дітей. Але перед тим, як перейти до висвітлення конкретних методичних рекомендацій, які надавались учителям, зупинимось на основних правилах роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Вони складені як на основі узагальнень порад, висловлених педагогами і психологами,⁹² так і на власних спостереженнях автора, аналізі експериментальних матеріалів. Такі рекомендації у письмовому вигляді отримував кожен учитель, який працював у КПІУ:

Правила роботи вчителя з ментально депривованими дітьми

1. Ніколи не робіть поспішних висновків про розумові здібності педагогічно занедбаних дітей. Пам'ятайте, що їхні актуальні знання, уміння і навички можуть бути набагато нижчими від реальних можливостей.

2. Не забувайте, що реалізація дрімаючих можливостей залежить не тільки від вашої педагогічної майстерності, а й від віри дитини в свої сили, від загальної атмосфери в класі та ставлення до корекційного класу всього колективу школи. Не тільки класовод, а й весь педколектив повинен знати, з якими дітьми працює учитель класу підвищеної індивідуальної уваги, в чому суть проблем цих дітей і який прогноз на майбутнє. В атмосфері недовіри і

⁹² Див. зокр.:Кашенко В.П., Мурашев.Г.В. Исключительные дети. – М., Работник просвещения, 1929; W.Abraham. The slow learners, Nj, 1964; У.Глассер. Школа без неудачников. – М., Прогресс, 1991.

J.Holt. How children fail. – Canada, 1970; K.W.Howell, M.K.Morehead. Curriculum based evaluation for special and remedial education. – Ohio, 1987.

скептичного ставлення до себе, педагогічно занедбані діти навряд чи зможуть повноцінно реалізовувати свій потенціал.

3. Не розцінюйте кожне порушення правил поведінки як злий вчинок, за який треба неодмінно карати, пам'ятайте, що значна частина педагогічно занедбаних дітей таким чином сигналізує вам про свій дискомфорт, виявляє свою підвищену потребу в емоційному контакті з вами, вашої уваги до себе. У цьому разі ваша суворість тільки погіршить ситуацію.

4. Водночас недопустиме і протилежне – надмірна м'якість, поблажливість до недоліків. Такими діями учитель стимулюватиме безпорадність дитини, звичку у всьому і завжди покладатися на дорослих.

5. Будьте непоступливими у своїх вимогах. Вимагайте від дитини тільки те, що вона дійсно може виконати, але вимагайте невідступно. Все, що дитина не змогла виконати сама, вона мусить виконати з вашою допомогою. Не залишайте без уваги жодний випадок несумлінного ставлення до роботи, лінощів, байдужості.

6. Якомога частіше словом, мімікою, жестом виявляйте дитині своє позитивне ставлення до неї, увагу до перемог та розуміння проблем.

7. Ніколи не карайте за сумою вчинків. Оцінюйте дитину тільки такою, якою вона є на даний момент. Ні добрі, ні злі минулі «заслуги» не повинні братися до уваги.

8. Похвала має бути узагальненою. Стосуватись як даного успіху, так і дитини взагалі. Осуд же – конкретизований і характеризувати тільки окремий негативний вчинок («Миколо, молодець, який ти у нас розумний, таку важку задачу вирішив...»), «Юро, ти сьогодні був неухажний, а тому не зміг справитися із завданням. А от коли ти не відволікаєшся, то у тебе все прекрасно виходить»).

9. Будьте чесні з дітьми. Пам'ятайте, що найкращим виховним прийомом є власний приклад.

10. Не розглядайте все, що вам не подобається в дитині, як її провину. Треба уважно розбиратися в причинах, які викликали той чи інший вчинок.

11. Не вимагайте від педагогічно занедбаних дітей механічно виконувати всі формальні вимоги шкільної дисципліни. Якщо дитина порушує ці вимоги несвідомо, в процесі активної праці, то доки ці відступи від норми поведінки не порушують трудовий ритм

усього колективу, краще їх просто не помічати. Зведіть до мінімуму дисциплінарні заборони на уроці.

12. Педагогічно занедбана дитина найкраще вчиться і виховується в дії. Чим вища активність дитини, чим більше вона залучена до тієї чи іншої діяльності, тим інтенсивніше йде навчально-виховний процес.

13. Не використовуйте на одному уроці одночасно багато різноманітного і різнопланового наочного матеріалу, оскільки діти починають сліdkувати не за розповіддю вчителя, а за зміною яскравих подразників.

14. Стимулюйте не пасивне, а активне сприймання матеріалу дітьми, практичні їхні дії.

15. Не треба стимулювати те, що дитина зробить і без стимуляції. Уникайте допомоги в зоні актуального розвитку, активно допомагаючи в зоні найближчого розвитку, тобто там, де без цієї допомоги дитина дійсно виявиться безпорадною.

16. Стосунки з дітьми будуйте переважно на залученні позитивних стимулів. Розвивайте в дитині переконаність у своїх силах, віру в майбутню перемогу. Вчитель має звертати увагу дитини на те, що вона може, а не на те, що їй покищо не вдається. Неприпустиме порівняння дитини з більш сильними однолітками. Найкраще порівнювати учня з ним самим у минулому. Показуйте учневі на реальних фактах як він прогресує, як швидко рухається вперед. У класі повинна культивуватися віра у власні сили дітей, упевненість у їхніх можливостях.

17. У складних ситуаціях треба рахуватися із психічним станом дитини. Не намагайтесь повністю підкорити малюка своєму впливові. Чим сильніший ваш тиск на дитину, чим менше вона аналізує ті відомості, які ви їй повідомляєте, чим більше приймає все на віру, не намагаючись зрозуміти, що ви їй говорите – тим гірші вона отримує знання.

18. Основний принцип навчання педагогічно занедбаних дітей – суворе дотримання поступовості в навчанні, наочність та закріплення пройденого повторенням. Починайте з того, що дитині добре відомо, і лише на фоні відомого давайте нове. Ніколи не говоріть дитині про те, чого вона ще не бачила. Сліdkуйте за своєю мовою. Пам'ятайте, що словниковий запас дітей може бути недостатнім для того, щоб правильно зрозуміти вас: «Звертайтеся до вуха учня лише після того, як ви використали його очі.

Використовуйте очі дитини, коли ви змусили діяти її руку. Один і той же матеріал багаторазово опрацьовуйте, залучаючи і дотик, і зір, і слух, а при можливості, смак і нюх. Особливо зверніть увагу на залучення механізмів руху, як найповніше залучайте міміку та жест дитини».⁹³

19. Пам'ятайте, що дитині потрібна радість. Уносьте якомога більше сміху в її життя. Позитивні емоції дитини, віра в свої сили – гарант успішності роботи вчителя в КППУ.

20. Будуйте свою роботу на взаємодії і взаємодопомозі між школою і батьками. Батьки повинні не просто хотіти допомагати своїм дітям, але й бути підготовленими до такої діяльності: знати, що вони мають робити, і уміти це зробити. Тому доцільно організувати курси для батьків по роз'ясненню матеріалу, що вивчатиметься на наступному тижні в школі. Батьки будуть позитивно сприймати вимоги школи, якщо їм постійно надаватиметься допомога і підтримка, а також з розумінням сприйматимуться їхні власні проблеми, пов'язані із допомогою дітям.

6.5. Специфіка організації навчально-виховного процесу в класах підвищеної індивідуальної уваги

Організація всього навчально-виховного процесу в класах підвищеної індивідуальної уваги мала відзначатися рядом суттєвих особливостей, викликаних потребами та своєрідністю педагогічно занедбаних дітей. Тому не зважаючи на те, що вчитель КППУ в цілому притримувався програм звичайної чотирирічної (або трирічної) початкової школи, він мав право змінювати учбовий процес таким чином, щоб якомога повніше сприяти розвитку та навчальним успіхам учнів. Зокрема, в КППУ був можливий досить довгий пропедевтичний (донавчальний, підготовчий) період. У цей час першокласники тільки вчилися бути школярами, засвоювали правила поведінки в класі, їдальні, під час перерв, екскурсій, спортивних змагань і под.

Уроку, як такого, в підготовчий період могло й не бути. На уроках дітям пропонувалося «пограти» в школу, в заняття, в учительку та учнів. Вважалося, що у такій невимушеній, звичайній для дітей обстановці (адже гра – знайомий дошкільникам вид

⁹³ Кашенко В., Мурашев Г. Исключительные дети. – М., Работник просвещения, 1929. – С. 72.

діяльності) вони не просто легше вживатимуться в нову для них ситуацію, але швидше оволодіють тими уміннями та навичками, які необхідні для повноцінного включення в навчальний процес. Використовуючи різноманітні рольові ігри, учитель «програвав» найрізноманітніші шкільні ситуації, залучаючи потроху дітей до нового для них розпорядку життя. Поступово він переходив від використання в структурі гри окремих елементів учбових завдань до звичайної структури шкільного заняття, в якому і надалі значне місце відводилося дидактичній грі. Та тепер вона використовувалася уже переважно з суто навчальною метою.

Розважальні елементи гри мали в КПУ вторинний, допоміжний характер і залучалися лише тоді, коли у більшості дітей класу була відсутня навчальна допитливість. Ігровий підхід приховує в собі небезпеку звикання до полегшеного сприйняття шкільної ситуації, а в подальшому і до відмови від всіх інших форм навчальної взаємодії, окрім ігрових. Гра з допоміжного прийому, що дозволяє налагодити контакт із дитиною, побудувати модель поведінки, перетворюється на самоціль, стає не формою отримання знань, а сутністю шкільного життя дитини. Небезпека такого переходу посилюється ще й тим, що на загал учителям значно легше гратися з дітьми, ніж працювати з ними. Урок-гра, при всьому його зовнішньому блискі й привабливості, вимагає значно менше інтелектуальних зусиль з боку педагога, ніж навіть простий, але добротно зроблений традиційний урок. Гра в початковій школі, коли внутрішня креативність дитини ще не заглушена, часто твориться не вчителем, а вихованцем, а тому і обслуговує потреби саме цього вихованця. І чим більше навчання в школі перетворюється на гру, тим більше шансів, що отримані знання залишатимуться у тій частині свідомості, яка більше пов'язана зі світом фантазії, а не зі світом реальності. Тому використовувати ігрові прийоми в КПУ рекомендувалось дуже обережно.

При плануванні навчальної роботи в КПУ необхідно було притримуватися правила: «Ні в якому разі завчасно не забігати наперед». Учитель мав право так довго затримуватися на вивченні тієї чи іншої теми, скільки потрібно для її повного засвоєння всіма дітьми класу. Особливо це було важливо стосовно навчання грамоти. Поки діти не навчаться правильно читати і писати, подальше успішне навчання мало ймовірне. Але саме тут учителя

КПІУ чекали значні труднощі. Вони були викликані об'єктивними причинами, які лежали у сфері загальної невідповідності дітей КПІУ до навчання, яка в царині засвоєння грамоти полягала, насамперед, у загальній мовній недорозвинутості, яка найчастіше виявлялася в:

1. Бідному словникові

У дітей КПІУ, порівняно з дітьми нормально підготовленими до шкільного навчання, був значно менший об'єм не тільки активного, але й пасивного словника. Так, за тестом активного словника⁹⁴, який пропонувався їм при прийомі до школи, ці діти, в середньому, набирали 5-6 балів (шестирічки) і 8,5 (семирічки), в той час як результат учнів КВН відповідно 10 (шестирічки) і 13,5 (семирічки). За тестом пасивного словника (Інтелектуальна шкала Векслера для дітей) учні КПІУ отримували 11-14 балів (норма відповідно 19-26).

2. Примітивному характеру граматичних конструкцій

В основному діти використовували найпростіші конструкції речень: підмет – присудок – додаток (Я вчусь в школі. Микола пішов у магазин. Кіт сидить під столом) або підмет – присудок (Вітя хороший. Толя малює. Дерево велике).

Характерним було використання неповних речень (Тут машина. Взяв – підпалив. Він – тарах, а тут училка, втекли – і нічого).

3. Нерозумінні багатьох слів або вживанні їх у невласливому значенні

Найяскравіше подібні відхилення виявлялися під час перевірки дітей за тестом словника з Інтелектуальної шкали Векслера для дітей: Подушка – це щось м'яченьке... це те, на чому сидять... килим... це тьотя Надя (П⁹⁵), мама каже, що тьотя Надя в нас подушка...це маленька душа, як у дитини чи у кролика.

Хоробрий – це той, хто всіх перемиг... хто побився... я хоробрий (П), я дома весь посуд помив...це той, хто собаки боїться (П). Ми от вчора від собаки втекли, а Ніна Петрівна сказала: «Ну й хоробрі ви в мене».

⁹⁴ Див.: Гильбух Ю.З., Коробко С.Л., Кондратенко Л.О. Дифференциация в начальном звене. – К., 1994, с.34-37.

⁹⁵ (П) тут позначає додаткове запитання психолога.

Меч – палка така ... палка, щоб битися... Мені мама купила (П). Купила в магазині... Це щось в армії.

Чи не найболючішим серед різних аспектів мовної недорозвиненості недостатньо підготовлених дітей для учителів першого класу виступало неусвідомлення школярами мовної дійсності, тобто нерозрізнення явищ дійсності і явищ мови. Першокласники не могли розчленувати текст на речення, речення на слова, слова на звуки.

Найяскравіше мовна недорозвиненість відбивалася в неумінні дітей вичленовувати звуки із мовного потоку, співвідносити їх з фонемами, а відтак фонемами із графічними знаками. Нерозчленованість мовного потоку, з одного боку, і неуміння синтезувати поодинокі звуки в мовний потік – з іншого, будучи не різними явищами, а різними сторонами одного явища – поганого розвитку аналітико-синтетичних умінь, ставали відчутною перепоною на шляху повноцінного оволодіння грамотою.

Тому уже в донавчальний період учитель мав звернути особливу увагу на розвиток умінь вслуховуватися в звучання слова, навчити учнів упізнавати, розрізняти і виділити окремі звуки. Поряд з цим, треба було випрацювати чітку артикуляцію звуків (у складних випадках цим повинен був займатися логопед), дати можливість учням надбати сенсорний досвід вимови звуків (зокрема артикуляція із звуком і без звука, читання по губах маленьких слів – так, ні, він, вона, ми). Поряд з цим, слід було з перших днів навчання починати роботу по практикуванню здатності дітей аналізувати і синтезувати звуки.

На які ж вправи та прийоми рекомендувалося спиратися вчителю при подоланні вказаних недоліків?

По-перше, різноманітного виду тренінги – артикуляційні та фонетичні вправи.

По-друге, значне місце в донавчальній роботі з дітьми КППУ відводилося фонологічним вправам. З їхньою допомогою формувалось поняття про фонологічну будову слова. Досвід показував – якщо недостатньо підготовлені першокласники опанують процесом заміни звука його фонологічним знаком (хоча б в ігровій формі), процес оволодіння грамотою значно полегшиться. Справа в тому, що процес читання, а тим більш письма досить складний. Дитина чує нерозчленований потік звуків.

Щоб його записати, вона повинна виділити в ньому окремі звуки, співвіднести звуки з фонемами, а фонеми перевести в графічні знаки. При читанні відбувається зворотний процес. У дорослої людини всі ці операції проходять автоматично, вона не тільки їх не помічає, але й навіть не усвідомлює. Недостатньо підготовлена до шкільного навчання дитина важко сприймає всі ці мовні процеси. Вона може помилятися на кожному з етапів. Ми ж їй нічим не допомагаємо, бо традиційне навчання грамоти випускає середню ланку процесу переходу від звука до букви і від букви до звука. Останнім часом методисти, намагаючись відновити втрачену ланку, ввели в шкільні підручники схеми слів. Але їхня висока абстрактність, схематичність не дає змогу повноцінно застосовувати запропоновані схеми в класі КППУ. Тому учителька СШ № 31 м. Донецька Зав'ялова Світлана Костянтинівна запропонувала використовувати замість абстрактних схем мальованих чоловічків, що позначали різні типи звуків⁹⁶.

Складні завдання стояли у пропедевтичний період і з підготовки дітей до сприймання математичного матеріалу. Основні труднощі, з якими міг зустрітися вчитель КППУ в перші дні роботи, полягали в:

1. Незнанні учнями найелементарніших математичних термінів і навіть назв цифр.
2. Відсутності уявлення про число і множину.
3. Невмінні співвідносити термін із реальністю.
4. Нерозумінні сутності абстрактних понять.

Без подолання цих недоліків важко було розраховувати на успіх у навчанні математиці. Тому вже на перших заняттях учитель мав скорегувати уявлення учнів про основні математичні поняття, зокрема, про множини і вивчити найпростіші математичні терміни. Серед них найважче давалися учням такі, як «більше-менше», «багато-один», «ліво-право», «порівну», «кожен-всі».

Пропедевтичний період в КППУ був обов'язковим, але його терміни залежали від конкретних умов, а тому визначалися самим учителем. Якщо в одному класі для того, щоб підготувати учнів до поурочного навчання, вистачало кількох днів, то в іншому класі на це міг піти місяць. Уже після перших трьох років експерименту

⁹⁶ Для допомоги вчителям були випущені посібники Кондратенко Л.О. «Весела грамота», Кондратенко Л.А., Куцоконь Н.А. «Орфографія с улыбкой», Кондратенко Л.О. «Весела орфографія».

була помічена одна особливість – якщо за перший місяць удавалося повністю організувати клас, і діти починали працювати без залучення спеціальних стимулюючих форм навчання, то перспективи досягнення хороших результатів корекційної роботи були досить високими. Якщо ж перехідний період затягувався, то й процес навчання у всі наступні роки йшов набагато важче. При цьому жодних об'єктивних підстав для такої різниці виявлено не було. Більше того, тенденцію до затягування пропедевтичного періоду частіше демонстрували досвідченіші вчителі, з більшим педагогічним досвідом, які намагалися таким чином полегшити «входження» своїх вихованців у доросле життя.

Оскільки основна мета класів підвищеної індивідуальної уваги полягала в забезпеченні кожній педагогічно занедбаній дитині можливості якнайповніше реалізувати свої нереалізовані здібності, то і весь процес навчання мав залежати від індивідуальних особливостей школярів. Теоретично, для досягнення мети не першокласник повинен був пристосовуватися до школи, а школа із усіма своїми арсеналами методів до його потреб. Але як це мало виглядати на практиці?

Часто вчителі кажуть: «Я прекрасно знаю своїх учнів, знаю, що їм потрібно, а що ні». І багато в чому такі вчителі праві. Вони дійсно знають своїх учнів. Інакше, просто не змогли б працювати в школі. Будь-який справжній учитель є чудовим стихійним психологом. Але, на жаль, цього емпіричного знання для правильного вибору стратегії поведінки в КППУ могло виявитися замало. Для того, щоб знання вчителя стало зброєю, його треба узагальнити, представити у наочній схемі. Такою схемою для багатьох учителів диференційованих класів служила дещо модифікована (ідея модифікації належала вчителям-експериментаторам Житомирської області) «Психологічна картка-профіль класу», розроблена в інституті психології АПН України [Гильбух и др. Метод рекоменд., 1987]. Її структура наступна: у лівій частині таблиці, подібно до класного журналу, у вигляді колонки розташовані прізвища учнів. У правій – вертикально до неї, надруковано риси психологічної індивідуальності школяра. Поряд з кожним прізвищем (під кожною рисою) виставляється позначка відповідного рівня розвитку тієї чи іншої риси. Рівні позначаються значками або кольорами :

Низький – червоним, середній – жовтим, високий – зеленим; або значками: низький – мінусом, середній – кружечком, високий – плюсом.

Поглянувши на таку картку, можна відразу побачити, як розвинуті у дітей ті чи інші психічні риси. Що це давало учителям?

Розглянемо кілька прикладів. Для цього звернемося до зразка Психологічної картки класу. Ця картка заповнена учителькою СШ села Голинь Івано-Франківської області С.Д.Гайчук.

Що ми бачимо? Перше і основне – будь-який клас підвищеної індивідуальної уваги не є і не може бути ідеально гомогенним (однорідним). Кожна людська особистість, велика чи маленька – неповторна. А тому, щоб робота учителя в КПУ мала реальні результати, покласна диференціація повинна була ставати першим кроком до індивідуалізації навчання.

Методи та прийоми, що застосовуються на уроці, мали бути не просто хорошими чи ефективними «взагалі», а орієнтованими на певних конкретних дітей, їхні індивідуальні особливості.

У розмовах учителі нерідко говорили, що вони старалися на уроках якомога частіше застосовувати ігрові методи організації класу, залучати різноманітні розважальні вправи. Здавалося б це найкраща методика роботи з недостатньо підготовленими до школи дітьми. Та ми вже говорили про небезпеку, яка ховалася в надмірній «ігризації» процесу. Тому зараз, спираючись на реальну карточку, поговоримо про інше: а чи була в певних конкретних випадках ця гра взагалі потрібна? Уважніше подивимось на карточку. Пам'ятаємо, що її складав вчитель, на основі власних спостережень, тому тут відмічаються не приховані, внутрішні, малопомітні особливості дітей, а те, що лежить на поверхні, помітно не психологові, а просто уважному спостерігачеві. У нашому класі у більшості дітей допитливість і розмова активність достатньо сформовані. Отже, практично всі діти (окрім трьох) налаштовані на сприйняття «чорного хліба» знань і тільки трьом потрібна «цукерка», щоб включитися у продуктивну роботу.

Прізвище		Риса індивідуальності											
		Допитливість і розумова активність	Працелюбність	Пам'ять	Наочно-дієве мислення	Образне мислення	Абстрактне мислення	Спостережливість	Мовний розвиток	Довільна увага	Наполегливість у роботі	Дисциплінованість	Організованість (планування, самоконтроль у роботі)
1	Ш. М.	+	0	0	+	0	-	-	-	-	+	+	0
2	К. О.	+	+	+	0	-	-	-	-	-	+	+	0
3	С. М.	0	0	-	0	+	-	0	0	0	0	0	0
4	Г.К.	-	-	+	0	0	-	-	-	-	0	0	0
5	В. Ю.	0	-	0	+	0	0	-	-	-	-	-	-
6	Р. В.	-	-	0	0	-	-	0	-	0	-	-	-
7	І. Л.	0	+	+	0	0	-	0	0	0	0	+	-
8	П.Т.	0	+	-	0	0	-	0	-	-	0	+	-
9	С. Д.	+	0	-	0	0	-	0	-	-	0	0	-
10	К. В.	+	+	0	+	-	0	-	-	-	+	+	-
11	Р. Г.	+	+	-	+	0	-	0	0	0	+	+	-
12	Ш.Т.	+	+	0	0	+	0	-	-	-	+	+	-
13	Ч.В.	-	-	0	0	0	-	0	-	0	-	+	0
14	У. Л.	0	+	-	+	+	-	-	-	-	0	+	-
15	В. П.	+	0	-	+	+	-	-	0	0	0	0	0
16	М. З.	0	+	-	0	+	0	-	-	-	0	+	-

Ще у 20-х роках минулого століття І.Кащенко та В.Мурашев у книзі «Исключительные дети» говорили про те, що головний метод виховання це – організація середовища дитини як системи стимулів. І це вірно. Водночас, відзначили вони, що стимулювати треба ті, і тільки ті процеси, риси, які без такої педагогічної підтримки діяти не будуть. Тому в нашому випадку із класом

потрібно вести в цілому серйозну учбову роботу, але для трьох «підсолоджувати» її індивідуальними ігровими завданнями.

А от пам'ять у більшості школярів слабенка. Тому доведеться практикувати хороше заучування матеріалу, малювання схем, образних опор тощо.

Тепер звернемося до найголовнішого – вибору методів пояснення нового матеріалу. Картка підказує, що, оскільки найкраще у дітей розвинуті наочно-дійове та образне мислення, то методи мають орієнтуватися на «образно-маніпуляційне» представлення нового матеріалу (використання різноманітних картин, малюнків, фігурок, трафаретів тощо). Саме так і чинить більшість учителів. З одного боку, це, здавалось би, і добре. Але такий підхід не стимулює розвиток елементів абстрактного мислення. А без достатнього рівня абстрактного мислення, годі й думати про успішне навчання дітей у середніх, а тим паче у старших класах. Тому майже на кожному уроці потрібно було намагатися перекинути місточок від дієвого та образного мислення до абстрактного. Реалізуватися такий підхід мав за розробленими автором прийомами організації класу, що отримали назву систем «Сходинки» та «Спіраль»⁹⁷.

Знову повернемося до нашої картки. Як бачимо, в класі майже немає спостережливих дітей. І це не дивно. Саме спостережливість, що є важливим компонентом інтелекту та дозволяє дитині помічати і аналізувати навколишнє середовище, розвивається майже виключно під впливом потреби в такій мислительній діяльності. Серед учнів КППУ зустрічалися діти, які не знали елементарних речей (скільки ніг у собаки, днів у тижні, якого кольору ліс влітку і под.) не тому, що вони нерозвинені чи розумово відсталі, а тому, що за все попереднє життя їх самих це не цікавило і ніхто із дорослих не звернув на це їхню увагу.

Отже, пам'ятаючи про це, потрібно було постійно тренувати спостережливість дітей, змушуючи їх звертати увагу на особливості предметів і явищ, їхні схожі і відмінні риси.

Звичайно, виховання спостережливості – це довгий і копіткий процес. Але доки учні КППУ не навчатимуться помічати і аналізувати факти дійсності, буде передчасно говорити про можливість повноцінного засвоєння ними навчального матеріалу.

⁹⁷ Їх опис див. у наступному параграфі.

Не можна було розраховувати і на те, що діти із низькою спостережливістю зуміють проаналізувати матеріал, орієнтуючись на дії своїх більш спостережливих однокласників. Це ілюзія. Такі діти справді іноді можуть навчитися імітувати розуміння, але не більше. Доки першокласники не навчаться самі помічати і аналізувати дійсність, їм у цьому має допомагати учитель. Важливо було, щоб учителі постійно ставили запитання: Чому? Як? Для чого? Який? Чим відрізняється? і под. Рекомендувалось не відкидати найпарадоксальніші відповіді дітей (У kota чотири лапи, бо він втікав від собаки, а у нього чотири лапи; вітер роблять дерева, вони хитаються і тягнуть вітер...). Коли вчителі заперечували – не можна приймати дурні відповіді, їм говорилося – то стимулюйте думання, пропонуйте довести твердження. Оскільки дітям важко вести монолог, практикуйте колективні відповіді, розмову всіх зі всіма тощо. Досвід показував розвиваючу ефективність застосування прийому доведення найпарадоксальніших тверджень: трава зелена, бо зелений колір охолоджує; тому, щоб ми влітку не згоріли, трава і зеленіє; коли трава жовта, то стає дуже, дуже спекотно.

За допомогою такого не досить серйозного доведення випрацьовувалась здатність аналізувати явища і розв'язувати найпростіші логічні силогізми. Пізніше, на другому етапі експерименту розминка по формулі: Чому? Тому...бо, стала обов'язковим елементом уроку в експериментальному класі (на той час уже класі-блоці).

Знову повернемося до картки. Якщо ж в якомусь класі виявлялася значна група спостережливих дітей, урок рекомендувалося будувати в двох рівнях. У той час, коли учитель мобілізував творчу спостережливість основної маси дітей – невелика група спостережливих учнів виконувала спільне пошукове завдання.

Діяльність КПУ передбачала виділення місця для групової та індивідуальної роботи дітей. Наприклад, можна було розмістити парти «ромбиком», коли всередині класу залишалось пусте місце, де ставився невеликий столик та клався килим, тут діти гралися на перерві, а під час уроку виконували «спеціальні» завдання.

Інший варіант – це традиційне розміщення меблів у класі, тоді місця для індивідуальної та групової роботи розміщувалися позаду парт.

Поряд із недостатнім розвитком спостережливості, велику проблему для дітей КППУ становив недостатній рівень розвитку їхньої уваги та зосередженості. У більшості педагогічно занедбаних дітей якість функціонування довільної уваги безпосередньо пов'язана із рівнем розвитку спостережливості. Це і зрозуміло, адже «увага – це зосередженість діяльності суб'єкта в даний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті». Але більшість недостатньо підготовлених до шкільного навчання дітей просто не знає, на чому їм зосереджуватися, вони не вміють ні спостерігати, ні аналізувати явища та предмети, а тому нестійкою є їхня увага, що ніби пролітає над поверхнею, не розуміючи де зупинити свій політ. Без розвитку спостережливості, умінь аналізу і синтезу годі й сподіватись на відповідне до навчальних завдань функціонування довільної уваги. У зв'язку з цим на подовженому дні або під час фізкультпаузи рекомендувалось практикувати нескладні ігри, спрямовані на розвиток умінь концентрувати увагу.

Ефективність роботи КППУ весь час відслідковувалась психологом (якщо він був у школі) та методистом. Якщо низькі рівні показників більшості дітей класу зберігалися протягом усього першого півріччя, учитель повинен був самокритично підійти до самого себе – вочевидь він невірно вибрав стратегії побудови навчальної роботи з дітьми. В такому разі йому треба знову повернутися до Психологічної картки класу, уважно переглянути рівні сформованості тих чи інших рис індивідуальності своїх дітей і, з огляду на них, перебудувати свій підхід до навчання, адже секрет успіху чи неуспіху роботи вчителя в КППУ визначався правильною індивідуалізацією навчально-виховного процесу, яка полягає в застосуванні такої стратегії і тактики навчання, яка враховувала б індивідуальні психологічні особливості всіх дітей разом, і кожної дитини окремо, стимулювала максимальні (на даному етапі) здібності дитини.

6.6. Особливості проведення уроку в КППУ

Побудова уроку на першому році навчання в КППУ відзначалася значною своєрідністю. Психологічні особливості недостатньо підготовлених дітей вимагали постійного переходу учителя з фронтальних на групові, а лише потім на індивідуальні форми роботи. Робити це рекомендувалось подібно тому, як в

умовах малокомплектної школи педагог переключається з роботи з усім класом-комплексом на роботу з окремими класами. Правда, була і суттєва різниця. Малокомплектний клас працює одночасно за кількома різними програмами, тоді як КПУ – за єдиною програмою. В класі звичайного (змішаного) типу учитель може почати заняття як з фронтальних, так і з диференційованих видів роботи, які виконуються окремими групами учнів (одні працюють з учителем, інші – самостійно). В КПУ подібний початок уроку був малоефективним, оскільки недостатньо підготовлених дітей було необхідно спочатку підготувати до сприйняття навчального матеріалу. Тому тут доводилось завжди починати з фронтальної роботи і тільки потім, коли учні прослухають пояснення учителя, можна було переходити до індивідуальної роботи з одним учнем та індивідуалізованої з групою учнів.

При цьому діти, які добре засвоїли пояснення, приступали до самостійної роботи, а інші продовжували роботу з учителем. Через деякий час могла бути вицленована нова група дітей, що засвоїли пояснення, і тому готових приєднатися до тих, хто працює самостійно, і т.д.

У такій побудові уроку виділялися наступні його етапи:

1) Повторення вивченого на попередньому уроці та актуалізація опорних знань

Як відомо, у звичайному класі учитель може проводити перевірку засвоєння вивченого і актуалізацію опорних знань, спираючись на відповіді всього 2-3-х учнів. В КПУ ж на цьому етапі необхідно було включити в активну роботу абсолютно всіх дітей. Причин тут кілька.

Як уже відмічалось вище, недостатньо підготовлені першокласники, як правило, не слухають відповіді своїх товаришів, а по-друге, якщо вони навіть постараються уважно вслуховуватись у відповіді, то далеко не завжди зможуть порівняти їх зі своїми знаннями. Тому опитування окремого школяра слід було проводити таким чином, щоб всі учні або безпосередньо брали участь у відповіді, або дублювали її у себе на партах.

При цьому важливо було старанно продумувати не тільки зміст питання, але і його форму. Формулювання питання варіювалось у залежності від індивідуальних особливостей учня, якому воно адресувалося. Якщо питання звернене до дитини зі слабким мовленнєвим розвитком, то воно повинно практично

включати всі слова, необхідні для повної і правильної відповіді. Наприклад: «Правда, що зайці та білки зимують у лісі?», «Це маленька мишка-норушка першою прийшла до рукавички?», «Чи читали ми на минулому уроці про Ліну і Милу, які допомагали мамі?» і т. п.

Учню ж з порівняно непоганим мовним розвитком доцільно було адресувати короткі питання без підказок: «Які звірі зимують у лісі?», «Хто першим прийшов до рукавички?», «Про кого ми читали на минулому уроці?». Якщо ж питання адресувалось першокласнику з добре розвинутим мовленням, але слабким умінням порівнювати предмети, то уже в самому питанні повинна була знаходитись підказка, яка стимулювала дитину звернути увагу саме на те, про що питається: «Хто із звірів найменший? Мишка-норушка чи жабка-квакушка? А може, зайчик-побігайчик найменшенький? Хто ж був цей найменший, хто перший прийшов до рукавички?». Одне й те саме за своєю суттю запитання в різній формі можна було кілька разів повторити, адресуючи його спочатку сильнішому учневі, а потім слабкішому.

Вибір методів навчання мав прямо залежати від особливостей дітей. Цікавим виявилось те, що в КПУ були досить ефективними старі, неодноразово висміяні методи, такі як списування тексту, механічне заучування частини теоретичного матеріалу, спроби читати не за допомогою злиттів, а готовими складами і под. Водночас, багато передових, найсучасніших методів виявлялись недостатньо дієвими.⁹⁸

2) Пояснення матеріалу вчителем

Це найвідповідальніша частина уроку. В КПУ не можна було розраховувати на те, що учень зможе додумати сам те, що не повною мірою зрозумів із пояснення учителя. Педагог повинен був постійно контролювати засвоєння кожного елемента нового матеріалу кожним учнем. Були розроблені три основні схеми

⁹⁸ Для допомоги дітям, яким особливо важко давались злиття, була розроблена спеціальна методика, яка, на жаль, повністю не була надрукована, але її окремі елементи представлені в посібниках: Кондратенко Л.О. Весела грамота. – К.: НПП «Психодіагностика та диференційоване навчання», 1995; Кондратенко Л.О., Прищепа О.Ю. «Технологія попередження дисграфії». – К.: Главник, 2005. – 96 с.

можливої організації класу, які умовно були названі «сходинки», «спіраль» та «коло». Дамо їм коротку характеристику⁹⁹.

СХОДИНКИ

Алгоритм їхній наступний:

Крок 1

1. Фронтальна подача нового матеріалу. Самостійно діти не працюють.

2. Контроль розуміння. Виявлення тих, хто не зрозумів матеріал.

Крок 2

1. Учитель повторює матеріал з більшою опорою на наочність і з урахуванням психологічних особливостей тієї групи дітей, яка не засвоїла матеріал. Частина дітей, що добре засвоїла матеріал, працює самостійно з пошуковими завданнями на закріплення вивченого.

2. Весь клас повторює матеріал з елементами гри. Контроль засвоєння знань обома групами.

Крок 3

1. Учитель працює індивідуально з дітьми, які все ще не засвоїли матеріал. Всі останні виконують репродуктивне завдання на закріплення знань і умінь (з диференціацією за трудністю).

2. Фізкультхвилинка з елементами повторення. Бере участь весь клас.

Побудова уроку «Сходинками», здавалось, найповніше відповідала потребам дітей і специфіці навчання в КППУ. Однак, з достатньою ефективністю застосувати цю систему було можливо далеко не на кожному уроці. Особливо це застереження стосувалося перших місяців навчання. Бували випадки, коли матеріал виявлявся настільки складний для учнів, що виникала потреба в застосуванні інших схем подачі нового матеріалу.

⁹⁹ Повний опис див.: Гильбух Ю. З., Коробко С.Л., Кондратенко Л.А. Психолого-педагогические основы дифференциации обучения в начальном звене общеобразовательной школы: Методические материалы по внедрению психолого-педагогической системы дифференцированного обучения в общеобразовательной школе. Выпуск 1[3-е издание, дополненное и переработанное] /Ю.З.Гильбух, С.Л.Коробко, Л.А.Кондратенко. – Киев: Радянська школа, 1991. – 64 с.

Зокрема таких як «Спіраль» та «Коло». «Сходинки» було легше застосовувати на уроках мовного циклу, а «Спіраль» – математичного.

СПІРАЛЬ

Крок 1

1. Пояснення нового матеріалу з використанням реальних об'єктів (розігрування сценок дітьми, маніпулювання реальними предметами – яблуками, книгами, листочками і т. п.).

2. Контроль розуміння.

Крок 2

1. Повторення пояснення нового матеріалу з використанням наочних образів предметів – малюнків, фігурок і т. п.

2. Розв'язування дітьми задач з допомогою маніпулювання наочними образами предметів, спочатку реальними, а потім уявними.

Крок 3

1. Заміна образів предметів їхніми символічними наочними знаками: кружечками замість малюнків, квадратики замість фігурок і под.

2. Розв'язування задач з допомогою символічних знаків.

Крок 4

1. Введення абстрактних символів.

2. Розв'язування задач з їхньою допомогою.

КОЛО

«Коло» рекомендувалось застосовувати на уроках, де потрібно було, насамперед, вивчити якийсь складний теоретичний матеріал. Такий урок міг бути першим з кількох занять, присвячених одній темі. Завдання уроку – створити базу для глибокого вивчення явища. У звичайному класі ми сподіваємось на певні донавчальні уявлення, коригуємо їх, підводимо під правила і узагальнення. В перший рік навчання в КПУ при вивченні особливо складних тем опиратися часто було ні на що. І тому потрібно було дати схему явища, його узагальнення, створити абрис, на який пізніше накладеться реальна дійсність. Через ряд уроків учитель мав повернутись назад і ніби замкнути коло. Замість звичайного шляху: аналіз дійсності – узагальнення, учитель КПУ йшов іншим шляхом – узагальнення – аналіз дійсності –

узагальнення. Він проходив коло у колі: за принципом малого кола, коли один і той же матеріал різними методами просто зазубрюється, учитель будував перший урок, і за принципом великого кола – коли зазубрений матеріал пояснюється, аналізується і знову узагальнюється, але вже на основі його повного розуміння – кілька наступних уроків.

Крок 1

1. Фронтальне пояснення нового матеріалу.
2. Контроль розуміння.

Крок 2

1. Коротке повторення матеріалу з використанням опорних схем, які демонструються учителем на дошці.
2. Перемальовування опорних схем до зошитів.

Крок 3

1. Сильніші учні відповідають за опорними схемами.
2. Слабкіші контролюють їхні відповіді за допомогою семафориків.

Крок 4

1. Клас хором розучує матеріал за опорними схемами.
2. Найслабкіші учні відповідають за опорними схемами, а сильніші виправляють їхні відповіді.

Крок 5

1. Відтворення дітьми опорних схем за ними і без них. Діти працюють індивідуально біля дошки, з магнітофонами, в зошитах, на листочках і т.п.

Вищеназваними трьома типами – «Сходінками», «Спіраллю», «Колом» – можливості організації учнів в КПУ, звичайно ж, не обмежувалися. Тут насправді було безмежне поле для творчості учителя. Головне, щоб всі діти отримали від уроку максимум користі, не тільки засвоїли матеріал, але й зробили певний крок у розвитку своїх здібностей, ліквідували ті або інші пробіли в уміннях і навичках.

3. Закріплення вивченого

До закріплення матеріалу учитель мав переходити тільки після засвоєння його різними групами дітей. При цьому досить часто виникала ситуація, коли одна частина класу ще тільки вчила новий матеріал, а інша уже перейшла до його закріплення. Тому було потрібно так диференціювати завдання, спрямовані на

повторення вивченого, щоб навіть найменш підготовлені школярі змогли успішно оволодіти новим матеріалом.

При закріпленні матеріалу слід було пам'ятати, що першокласники КППУ погано запам'ятовують правила, для точного їхнього засвоєння їм було потрібне неодноразове повторення тексту. У зв'язку з цим, рекомендувалось широко практикувати проговорювання правил хором, чергування хороших та індивідуальних відповідей:

1. Відповідь порівняно сильного учня.
2. Корекція (за необхідності) цієї відповіді учителем.
3. Хорова відповідь усього класу.
4. Відповідь слабого учня.
5. Корекція (за необхідності) відповіді сильним учнем.
6. Підсумкова хорова відповідь усього класу.

Хоча описані типи уроків були спеціально розроблені для роботи з першим класом, за потреби учителі звертались до них і у 2-3 (2-4) класах.

У класі підвищеної індивідуальної уваги були свої особливості вивчення і закріплення правил, зокрема правил орфографії. В практиці вчителів уже склався певний стереотип їхнього пред'явлення дітям. Спочатку аналізується деяка правописна практика. Розглядається 2-3 (іноді 4-5) приклади. Результати спостережень узагальнюються учителем, відмічаються помічені закономірності і на цій основі формулюється правило. Після чого діти переходять до практичного закріплення отриманих знань.

Цей шлях ніби повторює в мініатюрі людське пізнання. Він логічний і, у звичайному класі, досить ефективний, але, на жаль, малодоступний дітям КППУ. Адже вони далеко не завжди можуть провести операції синтезу, зробити найпростіші узагальнення. А тут ще й матеріалу для узагальнень явно недостатньо. Орфографічне правило виявляється відірваним від орфографічної дійсності, існує в уявленні дитини саме по собі і ніяк не відбивається в практиці. Навіть серед дітей класу вікової норми непоодинокі випадки, коли прекрасне «знання» (а вірніше лжезнання) формулювання правила ніяк не впливає на кількість помилок у письмових роботах. У класі ж КППУ така ситуація може стати панівною.

Що ж робити? В першу чергу рекомендувалось змінити підхід до складного теоретичного навчального матеріалу. Вивчення

правил правопису недостатньо підготовленими дітьми слід будувати, спираючись, як це парадоксально не звучить, на їхні слабкі сторони: високу сугестивність, превалювання операцій аналізу над операціями синтезу, конкретність мислення, слабку логічну пам'ять.

Аналіз досвіду кращих учителів, які брали участь у експерименті, показав, що достатньо продуктивною була така схема вивчення правил правопису:

1. Представлення орфографічного правила. Хорове вивчення його дітьми. Робота по точному відтворенню формулювання.

2. Переведення правила в образну, ігрову форму. Створення наочної опори. Формування розуміння сутності правила на основі гри з образною опорою.

3. Порівняння ігрової опори і правописної практики. Аналіз різноманітних випадків застосування правил. Розучування максимально можливої кількості прикладів на дане правило.

4. Тренування умінь знаходити орфограму в тексті.¹⁰⁰

Із усього вищесказаного видно, що підготовка учителя до проведення уроку в КППУ потребувала значних витрат часу і сил. У зв'язку з необхідністю підвищеної індивідуальної уваги до кожної дитини часто доводилося готувати не один урок, а якби кілька, з розрахунку на різний рівень підготовки та інші особливості дітей. Індивідуалізація вимагала і більшої кількості роздаткового матеріалу, причому далеко не весь він міг використовуватись багаторазово. На жаль, більшу його частину доводилося готувати заново до кожного уроку. Практично диференціація трималась на ентузіазмі вчителів. Там само, де цього ентузіазму не вистачало, робота відразу починала пробуксовувати. Ні, школи як і раніше, бажали відкривати класи для «слабих» дітей, а от копітка робота з ними, реальне тяжіння до їхнього вирівнювання в окремих випадках підмінювались мінімізацією вимог до знань та зниження складності матеріалу. Дозволена умовами експерименту диференціація завдань за складністю давала можливість приховувати недостатність знань учнів завдяки маніпулюванню зі змістом

¹⁰⁰ Дидактичний матеріал для роботи учителів представлений у посібнику: Кондратенко Л.О. Весела орфографія: методичний посібник для вчителів початкових класів / За редакцією Гончаренко С.А. – Тернопіль : Мальва. – ОСО, 2007. – 124 с.

контрольних робіт. Не можна сказати, що це явище було дуже поширене, але воно існувало і, на жаль, його далеко не завжди можна було вчасно помітити.

Ще однією проблемою була майже тотальна відсутність шкільних психологів (пам'ятаємо, що перший етап проходив ще в кінці 80-х на початку 90-х років минулого століття), тому корекційну роботу доводилось теж доручати вчителям.

6.7. Корекційна робота в класах підвищеної індивідуальної уваги

Корекційна робота в класах підвищеної індивідуальної уваги мала проходити водночас у кількох напрямках. З одного боку, це мав бути загальний розвиток інтелектуального потенціалу всіх дітей корекційного класу, а з другого – особистісно-орієнтована робота учителя з тренування тих ментальних здібностей, які виявляються недостатньо розвинутими і тому нездатними забезпечити якісне виконання дитиною інтелектуальних дій, що лежать в основі засвоєння знань. Будь-якій корекційній роботі мало передувати всебічне вивчення дитини, визначення саме тієї проблеми або групи проблем, які є відповідальними за тотальну неуспішність. На цьому етапі особливої ролі набувала робота психолога, оскільки саме від його професійної компетентності залежала успішність та ефективність всієї подальшої роботи вчителя. Точність і правильність діагнозу була особливо важливою в складних випадках, коли шкільна неуспішність дитини визначається цілим симптомокомплексом причин, в якому надзвичайно важко знайти ту одну єдину причину чи групу першопричин, що зумовили появу всіх наступних.

Для дітей з дошкільною ментальною депривованістю характерна недостатня розвиненість саморегуляції, уваги, пам'яті, спостережливості, графічних та фонематичних умінь, усього того комплексу, який у підсумковому рахунку і забезпечує виконання мислительних дій.

Основний шлях корекції і стимуляції штучно затриманих у розвитку (депривованих) психічних властивостей школярів полягає в такій видозміні повсякденного навчально-виховного процесу, яка б дозволила надати йому розвиваючого характеру.

Зрозуміло, що у випадку недостатньо підготовлених до навчання першокласників засвоєння програмного матеріалу,

оволодіння новими науковими поняттями, а також уміннями і навичками навчальної діяльності можливе лише на основі активізації відповідних пізнавальних здібностей: сенсорних (відчуття), перцептивних (сприймання), атенційних (увага), мнемічних, мислительних, імажінативних (уява) і мовленнєвих. Активізація ж кожної пізнавальної здібності стимулює її розвиток, що стає підвалиною загального інтелек-туального зростання дитини. До певної міри така активізація опосередковано відбувається в ході традиційного навчання. Але оскільки для дітей із ментальною депривованістю цього було, зазвичай недостатньо, то до навчальних планів класів підвищеної індивідуальної уваги рекомендувалось включати спеціальні уроки «мислення», розвиваючих ігор (зокрема шахів) тощо.

Видатний український педагог Василь Олександрович Сухомлинський вважав, що «дати знання – це лише один бік розумового виховання і його не можна розглядати без іншого – формування, розвитку розумових сил. Розвиток думки й розумових сил – це розвиток образного й логіко-аналітичного елементів мислення, а також вплив на рухливість розумових процесів – усунення уповільненості мислення.

Як показав багаторічний досвід, необхідні спеціальні уроки мислення. Їх треба проводити час від часу вже в дошкільний період. З початком занять у 1-му класі уроки мислення стають частиною розумового виховання» [В.О.Сухомлинський «Сто порад учителеві», 1976, с.515]. «Якщо ви хочете, щоб навчились мислити ваші «тугодуми», приведіть їх до такого джерела мислення, яке б відкрило ланцюг явищ, щоб наслідок одного – ставав причиною другого» [Там само, с. 515].

Передбачалось, що учень спеціального класу буде оволодівати базовими інтелектуальними умінням не тільки на звичайних уроках, а й на спеціально організованих заняттях, які повинні були проходити не менше 2-3-х разів на тиждень, протягом перших двох років навчання. Час їхнього проведення мав виділятися за рахунок шкільного компоненту і доручатися шкільному психологу або учителю із спеціальною психологічною підготовкою.

На жаль, на цьому етапі не були розроблені ні програми таких уроків, ні методичні рекомендації до них. Усе це з'явилося

лише на другому етапі. А тоді кожен учитель (бо психологів на той час практично не було) творив «уроки мислення» як умів.

6.8.3.Здобутки і проблеми роботи класів підвищеної індивідуальної уваги в системі покласної диференціації

Диференційоване навчання було прекрасно організованим експериментом. За його проведенням наглядало МО спочатку УРСР, а потім України. Були видані методичні посібники, програми, регулярно проводились семінари для вчителів. Результати, на перший погляд, були більш ніж хорошими. Постійно з'являлись публікації в пресі, які підтверджували – діти з недостатньою готовністю до шкільного навчання в класах підвищеної індивідуальної уваги засвоюють матеріал набагато краще, ніж у звичайних змішаних класах. І це не було перебільшенням або спробою видати бажане за дійсність.¹⁰¹ Діти класів підвищеної індивідуальної уваги насправді за три (або чотири) роки навчання досягали значних успіхів. Порівняльне вивчення дітей у класах вирівнювання, що формувалися після завершення першого класу та КППУ, сформованих на основі донавчального тестування, теж беззастережно свідчили на користь саме донавчальної диференціації дітей. І справа була навіть не в шкільних успіхах – у класі вирівнювання теж вдавалось їх значно поліпшити, а в тій атмосфері, що складалась в класах підвищеної індивідуальної уваги – всі вчителі відмічали, що учні КППУ – це дуже дружні діти, які люблять свій клас, вважають його найкращим. У класах вирівнювання колектив, зазвичай, складався дуже важко, вчителям доводилось переборювати уже сформовану нехіть дітей до школи, відчуття власної приниженості та нецінності. Тестування з використанням методики незакінчених речень підтверджували ці емпіричні спостереження вчителів. Так лише 10% дітей класів вирівнювання (тестування проводилось у м. Бердичеві, м. Києві та м. Горлівка в 1990/91 н.р., у школах де паралельно існували класи вирівнювання та КППУ) виявились задоволеними своїм класом, 53,3% відчували ворожість до дітей інших класів. Причому 45% не просто не любили інших дітей, а й готові були застосувати до них силу. У відповідях часто звучали мотиви помсти: коли виросту, поб'ю всіх, я вб'ю всіх, хай учителі

¹⁰¹ У додатках наводяться результати моніторингу комісією МО України роботи шкіл з диференційованим навчанням м. Узин.

інших класів начуваються. На такому фоні тенденції до деякої романтизації свого класу у дітей класів підвищеної індивідуальної уваги здавалися виключно позитивним явищем (див. додаток 2). Радували й результати. На кінець навчання до 90% учнів класів підвищеної індивідуальної уваги засвоювали програму початкової школи, причому більше 70% на чотири і п'ять. І ці результати підтверджувались, як уже говорилося вище, в ході організованих МО перевірок, до яких залучались як прихильники, так (що набагато важливіше) і противники диференціації.

Навіть ті вчителі, які скептично ставились до диференціації, відзначали такі її переваги як: можливість надати кожній дитині потрібну їй допомогу, спеціально організовані корекційні методи навчання, темп проходження матеріалу підпорядкований потребам дітей, зменшувану наповнюваність класів. Здавалось усе було добре. Першим фактом, який мав викликати тривогу, але був відкинутий розробниками (і автором у першу чергу), стало небажання дітей переходити в класи інших рівнів (мова, зазвичай, ішла про клас вікової норми, хоча був навіть один випадок, коли дитина і її батьки відмовились переходити до класу прискороного навчання). Відпочатку передбачалось, що класи підвищеної індивідуальної уваги будуть класами, так би мовити, «тимчасового перебування» – діти, які вирівнюються, переводитимуться в класи вікової норми, а з цих класів, учні, які з якихось причин стали відстаючими, потраплятимуть в КПУ. Однак від цієї ідеї довелось відмовитись практично відразу. Вчителі класів підвищеної індивідуальної уваги слушно зауважували, що якщо дитина, яка на 1 вересня показала свою повну готовність до навчання, відстала, то це брак у роботі вчителя¹⁰². Тому переводити дітей із класів вікової норми до підвищеної індивідуальної уваги внаслідок їхнього відставання, зумовленого недобросовістною роботою вчителя,

¹⁰² Винятком була ситуація, коли дитина довгий час хворіла і не відвідувала школу. Таких дітей вчителі класів КПУ були згодні брати до себе на будь-якому році навчання. За поданими до лабораторії психодіагностики відомостями, за весь час експерименту учнів, які були зараховані до КПУ після хвороби, було всього лише одинадцять. Із них семеро через кілька місяців повністю вирівнялись і не потребували подальшого перебування в класі підвищено індивідуальної уваги, а тому були переведені до класів вікової норми.

означало, по суті, підштовхувати вчителя до полегшеного ставлення до своїх обов'язків.

На другому році експерименту в одній школі склалась ситуація, коли клас вікової норми, що потрапив до молодшої випускниці університету, яка більше була зацікавлена власними матримоніальними проблемами, а не дітьми (до того ж дітьми початкової школи, особливостей яких вона не розуміла і розуміти не хотіла), практично повністю перейшов у клас підвищеної індивідуальної уваги, натомість діти КППУ опинились у класі вікової норми. Такий принцип ротації, звичайно, не стимулював учителів до копіткої роботи (нащо мучитись із складними дітьми, якщо тільки-но вони трохи виправляться, їх у тебе заберуть, а дадуть набагато гірших). Тому вже з 1990 року від цього принципу відмовились, гарантуючи вчителям збереження КППУ як навчальної одиниці до закінчення дітьми початкової школи, незалежно від кінцевої кількості наповненості класу. Це було зроблено для того, щоб надати можливість учням, які почали значно випереджати однокласників і не потребували додаткової допомоги вчителя, продовжувати навчання у класі вікової норми. Але як уже говорилося вище, цей підхід наштовхнувся на протидію як батьків, так і самих дітей, які категорично не хотіли переходити в інші класи. Визнаю, що розробники не дуже розуміли психологічного підґрунтя цього явища і дали (в першу чергу собі, а вже в другу – педагогічній громадськості) пояснення, яке було для них найбільш прийнятним і певним чином «лежало на поверхні» – діти люблять свій колектив, вони дуже прив'язані до своєї вчительки, у них тут друзі, перехід до іншого класу призвів би до розриву важливих емоційних зв'язків і наніс болючу травму. Зрозуміло, що зазначений фактор дійсно діяв, але, як ми побачимо далі, діяли й інші, більш глибокі чинники.

Справжні проблеми почалися, коли після закінчення початкової школи випускники класів КППУ перейшли у середню. Хоча експеримент з покласної диференціації був обмежений початковою школою, однак розробники не могли не планувати, хоча б для себе, подальшу долю дітей різних типів класів.

Звичайно ніхто не очікував безпроблемного «вживання» дітей, які протягом 3 (4)-х років перебували під постійною опікою одного (до того ж, як правило дуже хорошого) вчителя в систему, за якої їм доведеться мати справу з багатьма вчителями, однак

кількість проблем значно перевищила найгірші очікування. Як уже говорилося, головною метою відкриття класів підвищеної індивідуальної уваги було забезпечення дітям з недостатньою готовністю до шкільного навчання рівних стартових можливостей з їхніх більш підготовленими однолітками. При цьому причини неготовності могли бути абсолютно різними, пов'язаними як з певною нетренованістю потрібних ментальних здатностей, так і з їхньою психофізіологічною недостатністю, що виявлялась як мінімальна мозгова дисфункція. Передбачалось, що завдяки спеціально організованому навчанню із залученням корекції та компенсації дефіцитарних здатностей можна буде досягти повного вирівнювання цієї категорії дітей. Після закінчення навчання у початковій школі клас підвищеної індивідуальної уваги припиняв своє існування, а діти розподілялись по інших класах паралелі. Виявилось, що це був з самого початку нереалістичний підхід. Розформування класу – завжди проблема. Розформування класу на межі переходу із початкової в середню школу перетворювало проблему в трагедію. Справа була не стільки у можливому розриві дружніх зв'язків (зазвичай вони зберігалися, адже діти нікуди зі школи не дівалися), а у тому, що невеличка група дітей мала влитись в уже сформований колектив, який, зазвичай, не був налаштований на прийом «чужих». Виникав ще один адаптаційний бар'єр, який необхідно було подолати.

Зрозумівши проблемність ідеї розформування класів підвищеної індивідуальної уваги, розробники вирішили, що цей клас має зберегтись, але його варто доповнити добре встигаючими учнями класів вікової норми. Задум був, може, й непоганий, але ... Клас доповнювали «встигаючими» учнями, які з тих або інших причин не влаштовували вчителів. Таке доповнення, може, й не змінювало внутрішньокласну атмосферу, але формувало відповідне ставлення вчителів-предметників. Тому оптимальним виявлявся варіант, коли директори шкіл добивались дозволу залишити КПУ у його попередньому статусі і з тим самим наповненням. До того ж клас переходив у середню ланку із своїм власним класним керівником, якому надавали можливість вести окремі предмети.

Була розроблена ціла система пропедевтики дезадаптаційних процесів у п'ятому класі. Вона складалась із двох етапів. На першому етапі проводився відбір учителів-предметників та взаємне знайомство дітей та їхніх майбутніх педагогів. Вчителі приходили

до дітей, сиділи на заняттях, брали участь у позакласних заходах, проводили уроки-розповіді про свій предмет. У кінці року саме ці вчителі-предметники мали проводити підсумкові контрольні роботи та виставляти за них оцінки. Не секрет, що вчителі середньої ланки свідомо чи підсвідомо намагаються убезпечити себе від критики за можливе зниження шкільної успішності в п'ятому класі порівняно з 3 (4). Тому на початку навчального року (коли навчальні здатності будь-якої дитини нижчі ніж наприкінці року) вони проводять дещо ускладнену контрольну роботу. Отримані за неї оцінки і стають вихідним пунктом для визначення навчальної спроможності дитини. Надалі ці оцінки, звичайно, корегуються і рідко визначають подальшу навчальну долю дитини. Та в ситуації з класом, оцінка спроможності якого назагал сприймалась учителями старшої ланки, м'яко кажучи, із певним скепсисом, така контрольна робота, проведена і оцінена разом учителями початкової і середньої школи, відігравала стримуючу роль, об'єктивізуючи знання дітей.

На другому етапі класовод, що переходив із дітьми в середню ланку, мав здійснювати нагляд за організацією навчально-виховного процесу та полегшувати адаптацію дітей до нових умов шкільного життя.

Здавалось було передбачено все, що могло полегшити перехід учнів класів підвищеної індивідуальної уваги в середню школу. Та лише одиниці із них втримувались на тому рівні навчальної успішності, якої досягали на кінець навчання в початковій школі. При цьому різке зниження успішності відбувалось при будь-якому сценарії переведення в середню ланку. Єдиною втіхою було те, що цей відкат практично не досягав рівня тотальної навчальної неуспішності. Переважно діти перетворювались на класичних слабеньких трієчників, які весь час балансували між двійкою і четвіркою. Складалась абсолютно незрозуміла ситуація – мета класів підвищеної індивідуальної уваги була запобігти виникненню неуспішності, що формувалась на основі неготовності до шкільного навчання. Цієї первинної неуспішності в початковій школі дійсно вдалося уникнути. На час переходу в середню школу не було жодних реальних чинників для виникнення вторинної неуспішності, що формується на основі відсутності необхідних для подальшого навчання знань, умінь і навичок, адже діти в переважній своїй більшості на хорошому рівні засвоювали програму початкової школи.

Та, не зважаючи на все це, неуспішність виникала. У зіткненні з першими проблемами, які повставали перед ними у середній школі, випускники класів підвищеної індивідуальної уваги демонстрували незрозумілу безпомічність, нездатність самотужки вирішувати проблеми. У своїх діях вони виявляли всі ознаки дефіцитарної особистості з яскравими проявами особистісної віктимності. Як зазначав Є.В.Руденський: «Синдром особистої віктимності – це система взаємопов'язаних соціальних і психологічних якостей особистості – дефіцитів компетентностей, що формують соціальну вразливість – дефіцит потенціалів адаптивності і ризик критичного соціального функціонування. Дефіцитарна деформація особистості є провідним механізмом онтогенетичної віктимізації особистості. Дефіцитарна деформація особистості виникає...якщо особистість унаслідок пережитої в дитинстві соціально-психологічної депривації має соціалізаційний дефект онтогенезу і соціалізаційний дефект соціально-особистісної компетентності» [Руденский, 2013, с.218].

Напрошувався висновок – якщо усунення педагогічних та нейрофізіологічних основ шкільної неуспішності не забезпечувало від її появи в середній школі¹⁰³, значить у цьому явищі є ще якийсь чинник, дія якого не була врахована.

Потрібно було починати все спочатку і, проаналізувавши первинну шкільну неуспішність як суто психологічну проблему,¹⁰⁴ спробувати побудувати роботу з попередження виникнення шкільної неуспішності у дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання на дещо іншій основі.

Висновки до 6 розділу

Серед різноманіття методів подолання первинної шкільної неуспішності, запропонованих педагогами і психологами, завжди виділялись підходи, в основі яких лежали різні типи

¹⁰³ У середній школі у випускників КПІУ появи академічної неуспішності (об'єктивних підстав для якої не було) часто передували прояви загальної неуспішності, такі як самовідчуття власної недосконалості, гіршості, дефіцитарності, невпевненості у власних знаннях, відмови від інтелектуальних зусиль, а вже потім з'являлись прогалини в знаннях.

¹⁰⁴ Результати такого аналізу описані в другій частині цієї книги.

індивідуалізації та диференціації навчання. Зокрема в Українській РСР, а згодом і в незалежній Україні широкого розповсюдження набула система покласної диференціації, принципи якої розроблялись співробітниками лабораторії диференційованого навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України під керівництвом Ю.З.Гільбуха. В основі цієї системи лежала ідея забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, безвідносно до їхнього початкового рівня готовності до шкільного навчання. Діти з недостатньою готовністю до шкільного навчання виділялись в окремий клас підвищеної індивідуальної уваги. Організація всього навчально-виховного процесу в такому класі відзначалася рядом суттєвих особливостей. Тому, незважаючи на те, що вчитель КППУ в цілому притримувався програм звичайної чотирирічної (або трирічної) початкової школи, він мав право змінювати учбовий процес таким чином, щоб якомога повніше сприяти розвитку та навчальним успіхам учнів. Були запропоновані спеціальні підходи до методики проведення уроків, зміни форм навчання, корекції відставання та загального інтелектуального розвитку учнів. Велика увага приділялась особливостям організації взаємодії учителя з учнем на уроці та в позаурочний час, формуванню дружнього класного колективу. Таким чином основна робота в класі підвищеної індивідуальної уваги проводилась на рівні дії механізмів психіки і набагато менше уваги приділялось рівню психологічних механізмів. Поза увагою практично залишались рівні дії фізіологічних та нейрофізіологічних механізмів.

На перший погляд результати роботи класів підвищеної уваги були більш ніж задовільними. Рівень знань випускників КППУ (за результатами не тільки підготовлених у Міністерстві освіти контрольних, але навіть проведених представниками спеціальних комісій МО та вчителями старших класів) був достатнім для успішного навчання в середній школі. Та лише одиниці із них втримувались на тому ступені навчальної успішності, якої досягали на кінець навчання в початковій школі. Переважно діти перетворювались на класичних слабеньких трієчників, які весь час балансували між двійкою і четвіркою. Складалась абсолютно незрозуміла ситуація – мета класів підвищеної індивідуальної уваги була запобігти виникненню неуспішності, що формувалась на основі неготовності до шкільного навчання. Цієї первинної неуспішності в початковій школі дійсно

вдалося уникнути. На час переходу в середню школу не було жодних реальних чинників для виникнення вторинної неуспішності, що формується на основі відсутності необхідних для подальшого навчання знань, умінь і навичок, адже діти, в переважній своїй більшості, на хорошому рівні засвоювали програму початкової школи. Та не зважаючи на все це, неуспішність виникала. У зіткненні з першими труднощами випускники класів підвищеної індивідуальної уваги демонстрували незрозумілу безпомічність, нездатність самотужки вирішувати проблеми. У своїх діях вони виявляли всі ознаки дефіцитарної особистості з яскравими проявами особистісної віктимності. Появі академічної неуспішності часто передували прояви загальної неуспішності, такі як самовідчуття власної недосконалості, гіршості, дефіцитарності, невпевненості у власних знаннях, відмови від інтелектуальних зусиль, а вже потім з'являлись прогалини в знаннях.

Результати діяльності КПУ засвідчили, що робота, спрямована лише на розвиток навчальних здібностей учнів з недостатньою готовністю до шкільного навчання, дає лише тимчасовий ефект, оскільки не забезпечує сталу позитивну полярність всієї системи функціонування дитини як індивіда, так і особистості.

Розділ 7. Експериментальна перевірка дієвості моделі психологічного механізму первинної шкільної неуспішності

7.1. Теоретико-методологічне обґрунтування емпіричного дослідження можливості використання моделі психологічного механізму первинної шкільної неуспішності з метою попередження академічного відставання дітей та недопущення дефіцитарної деформації особистості

7.1.1. Основні проблеми, які не вдалося вирішити в процесі функціонування класів підвищеної індивідуальної уваги

У шостому розділі цієї книги були представлені результати широкомаштабного експерименту з впровадження диференційованого навчання в школи, проведеного співробітниками Інституту психології імені Г.С.Костюка під керівництвом Ю.З.Гільбуха.

Досвід майже десятирічної роботи з класами підвищеної індивідуальної уваги засвідчив, що у запропонованій Ю.З.Гільбухом та його колегами системі покласної диференціації є кілька вузьких місць, які значно знижують, а іноді і повністю нівелюють її позитивні сторони.

1. Так не повною мірою в експерименті спрацьовував основний принцип – в диференційованому класі недостатньо підготовлена дитина має не відчувати своєї «відмінності», «недосконалості» порівняно з іншими дітьми. Попри всі зусилля розробників теорії диференціації, КПУ залишались класами для «гірших» учнів. Якщо в першому класі діти не до кінця усвідомлювали свій «нижчий» статус відносно інших класів на паралелі, оскільки дійсно були захищені в своєму колективі, то цей статус з першого ж дня досить добре відчували батьки і мимоволі передавали своє принижене відчуття дітям. Оцінка батьків, інших дорослих, знижені навчальні очікування перетворювали на здобутки навіть посередні успіхи дітей.

2. Сприймання найменших успіхів як більш ніж задовільних посилювалось налаштованістю педагогів (яка стимулювалась навіть певними порадами авторів системи) на штучне зменшення навантаження учнів та мінімізацію складності навчального матеріалу, що надавався дітям. Із їхнього життя намагались усунути майже всі труднощі, якщо ж якийсь матеріал виявлявся заскладним, то його рекомендувалось викладати у полегшеній, часто суто ігровій формі. При цьому забувались і застереження Виготського про деструктивну функцію навчання в зоні актуального розвитку, і яскрава метафора Шалви Амонашвілі: «Розвиток дитини в педагогічному процесі я би уявив у вигляді висхідної зигзагоподібної лінії: кожний зигзаг у сходженні підводить дитину до певних труднощів, подолання яких мобілізує її зусилля, переструктурує їх, спонукає до закріплення досягнутого, після чого знову починається сходження і т. д. Шукати труднощі, заради самих лише труднощів, звичайно дурниця... Але як і яку трудність планувати, в якому напрямку активізувати психічні сили, як вести педагогічний процес, щоб дитина постійно знаходилась в стані напруженої думки, пошуку, розумового і морального самовдосконалення, – це надзвичайно важливе, першочергове завдання, що вимагає від педагога проявів творчості і майстерності.

Труднощі потрібні не тільки і не стільки для того, щоб сприяти зосередженню уваги, а для того, щоб розвивати, формувати, виховувати «спостережливість, пам'ять, уяву, фантазію... і цілий комплекс психологічних якостей, які визначають характер особистості» [Амонашвили, 1986, с.57].

3. Попри заявлену підвищену індивідуалізацію навчання її далеко не завжди можна було досягти хоча б тому, що цей підхід вимагає наявності в школі висококваліфікованого психолога, здатного провести поглиблене вивчення дитини і точно діагностувати основну діючу дисфункціональність. Тому діяльність вчителів надто часто була більше орієнтована на подолання симптомів, а не на роботу з реальними причинами навчальних утруднень¹⁰⁵.

Назване коло проблем блокувало можливості перевірки розробленої теоретичної моделі психологічного механізму первинної шкільної успішності/неуспішності, а задана жорстка структура диференційованого навчання надавала недостатні можливості для маневру. Для проведення нового експерименту треба було шукати іншу організаційну систему.

7.1.2. Методологічна основа та концепція дослідження

В основу концепції експерименту з модифікації системи навчання дітей з потенційною шкільною неуспішністю лягли положення, базовані на результатах вивчення історії боротьби вітчизняних педагогів та психологів за подолання академічної неуспішності, дослідження психологічної складової шкільної неуспішності, аналіз результатів навчання дітей у класах підвищеної індивідуальної уваги, що функціонували в системі диференційованого навчання, яку впроваджували співробітники лабораторії психодіагностики та диференційованого навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка (керівник Ю.З.Гільбух), основи розробки моделі психологічного механізму первинної

¹⁰⁵ Подолання симптомів, якщо мова йде про шкільну неуспішність, може приносити зовсім непогані результати – дитина засвоює певні знання та отримує необхідні навички. Водночас, залишається не виправленою внутрішня дисфункція, що породила проблему і, відповідно, не проходить перенос уже засвоєних умінь, якщо змінюються умови їхнього застосування.

шкільної неупспішності. Ці концептуальні положення полягають у наступному:

1. Первинна шкільна неупспішність є складним психолого-педагогічним явищем, яке не можна зводити лише до академічної неупспішності. Академічна неупспішність є її найочевидніших, але не єдиною складовою.

2. Первинна шкільна неупспішність виникає за наявності комплексу діючих негативних чинників, які включають педагогічні, психологічні, соціальні та навіть фізіологічні фактори. Головна небезпека первинної шкільної неупспішності полягає навіть не стільки у недостатній підготовці дітей початкової школи до навчання в основній школі, скільки у формуванні дефіцитарної дитячої особистості, спустошеної почуттям власної нижчевартості, оцінці себе як «людина-невдаха», яка неспроможна самотужки подолати не тільки навчальні, а й життєві проблеми.

3. Історія більш ніж сторічної боротьби вітчизняних психологів і педагогів з шкільною неупспішністю дітей показує, що виправити її виключно педагогічними методами неможливо. Аналіз роботи вчителів, які досягали прекрасних результатів у подоланні академічного невстигання дітей, переконливо свідчить про те, що, поряд із застосуванням абсолютно різних методів навчання, вони завжди (усвідомлено або частіше навіть неусвідомлено) широко використовували механізми психологічного впливу на своїх вихованців.

А тому – ефективна пропедевтика первинної шкільної неупспішності можлива лише за умови врахування дії механізмів усіх рівнів, які детермінують її виникнення і розвиток та виховання особистості, здатної трансформувати свої здібності у відповідні здатності.

Проведене нове дослідження базувалось на основних принципах генетичної психології: історизмі, системності, цілісності розгляду психічних утворень, аналізі за одиницями, моделюванні психічних явищ (Г.С.Костюк, С.Д.Максименко, Л.С.Виготський), положеннях про механізми психіки та психологічні механізми, представлені в роботах С.Д.Максименка, теорії психологічних механізмів Ю.І.Машбиця, концепціях наукового пояснення в психології С.Пислоса, П.МакЛафіна та В.Бехтеля.

Методологічною основою стала розроблена С.Д.Максименком теорія побудови експериментально-генетичного дослідження: «Експериментально-генетичний метод складається з

теорії, у межах якої він виник: проектування (моделювання), перетворюючого (формуального експерименту) та діагностики (фіксації) як проміжних, так і, певною мірою, кінцевих психологічних новоутворень особистості, що розвивається» [С.Д.Максименко, «Психологія учіння людини: генетико-моделюючий...», 2013, с.14].

На всіх етапах дослідження, як у теоретичній, так і практичній частинах використовувались:

1. *Принцип аналізу за одиницями*, спрямований на вичленування вихідного відношення (в реальності воно завжди існує у вигляді певного протиріччя), що породжує клас явищ як ціле. Аналіз за одиницями дає змогу з'ясувати та інтерпретувати реальні зв'язки і відношення, що утворюють дане явище [С.Д.Максименко, «Основи генетичної психології», 1998, с.82; «Психологія учіння людини...», 2013, с.15];

2. *Принцип історизму*. Цей принцип впроваджується як логічне продовження попереднього принципу. Справа в тому, що вичленована одиниця, як суперечливе вихідне відношення... розглядається як процес, що має свій історичний початок і завершення. Історизм вимагає простеження усіх моментів розвитку і закономірностей їхніх зв'язків та переходів. [С.Д.Максименко, «Основи генетичної психології», 1998, с.83; «Психологія учіння...», 2013, с.15-16];

3. *Принцип системності*. Втілюючи генетико-моделюючий метод в учбовий процес, принцип системності виступає необхідним логічним кроком при конструюванні змісту учбового матеріалу. Він передбачає здійснення логіко-психологічного аналізу наукового знання і проектування його в систему учбового змісту [С.Д.Максименко, «Основи генетичної психології», 1998, с.86-87; «Психологія учіння...», 2013, с.16];

4. *Принцип проектування і моделювання форм психіки* спрямований на штучне створення таких психічних процесів, яких у внутрішньому світі індивіда ще немає [С.Д.Максименко, «Основи...», 1998, с.87; «Психологія учіння...», 2013, с.17-18].

Також у дослідженні при розробці теоретичних питань психології первинної шкільної неуспішності, побудові моделі механізму цього процесу та перевірці дієвості моделі в експерименті використовувалися такі важливі принципи генетико-моделюючого методу як: «єдність біологічного і соціального»,

«креативність», «рефлексивний релятивізм»¹⁰⁶, «єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку» [С.Д.Максименко, «Психологічні механізми становлення особистості...», 2010, с.29; «Генетико-моделюючий метод...», 2014, с.13].

7.1.3. Методи дослідження

Основним методом дослідження був обраний генетико-моделюючий, у теоретичній частині дослідження також використовувались такі загальнонаукові методи як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, систематизація, класифікація, моделювання; в емпіричній частині – експеримент, спостереження, психодіагностичні методи, а також психологічне консультування та розвиваючі тренінги. Опрацювання результатів проводилось з використанням методів математичної статистики.

Як зазначав С.Д.Максименко, логіка генетико-моделюючого методу «передбачає не просто фіксування особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки, а їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах...Тому конкретна реалізація експериментально-генетичного методу в дослідженнях з вікової та педагогічної психології як необхідний елемент включає формувальний експеримент» [С.Д.Максименко, «Психологічні механізми становлення особистості...», 2010, с.20]. Одним із завдань дослідження первинної шкільної неуспішності було створення абстрактної моделі механізму виникнення та розвитку цього явища. З опорою на цю модель була розроблена експериментальна методика попередження неуспішності, яка була реалізована в ході формувального експерименту. Саме завдання створення моделі передбачало аналіз теоретичних та практичних наробок психологів і педагогів у царині боротьби з академічною та загальною неуспішністю учнів та синтез виявлених продуктивних ідей. У ході цієї роботи проводилось узагальнення поглядів науковців та практиків, їхня систематизація та класифікація. Методи, які використовувались у ході формувального експерименту, описуються в §§ 7.3 та 7.4.

¹⁰⁶ Принцип рефлексивного релятивізму «фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості» [С.Д.Максименко, «Психологічні механізми становлення...», 2010, с.30]

7.2. Організація експериментального навчання з урахуванням психологічного механізму первинної шкільної неуспішності

Організаційні складові експериментального навчання, яке б дало змогу перевірити дієвість теоретичної моделі первинної шкільної успішності/неуспішності, формувались поступово на базі вивчення кращих прикладів роботи класів підвищеної індивідуальної уваги в системі диференційованого навчання, розробленого Ю.З.Гільбухом. Перший елемент був запозичений із досвіду організації роботи диференційованих класів Донецької СШ № 91.

Ця школа була побудована за індивідуальним проектом. Серед багатьох новацій, реалізованих архітектором, була і своєрідна організація життя в початковій школі. Тут, як і в дитячому садку, для запобігання розповсюдження інфекційних захворювань були відсутні коридори. Два класи об'єднувались за допомогою спільної спальні та рекреаційної (ігрової) кімнати в єдиний клас-блок. Уроки діти проводили в окремих приміщеннях, а в позанавчальний час об'єднувались у єдиний колектив. Після досить довгих дискусій між розробниками диференційованого навчання було вирішено об'єднати в єдиний блок основні експериментальні класи – прискореного навчання та підвищеної індивідуальної уваги. Сприяв цьому рішення суто людський фактор – учительки цих двох класів приятелювали і просили дати їм змогу попрацювати разом. Отриманий результат усіх приємно здивував. Об'єднані за допомогою позакласної спільної роботи вчителів (ігор, змагань, походів ...) діти, по суті являли собою один класний колектив. Однак, у цьому класному колективі була відсутня та травмуюча складова, яка зазвичай виштовхує у його маргінальні підструктури школярів з недостатньою успішністю – відчуття своєї гіршості порівняно з іншими дітьми. У поході, змаганні, грі дитина класу підвищеної індивідуальної уваги могла виявитись набагато вправнішою за свого, так би мовити більш «інтелектуалізованого» однолітка.

Так само випадково був виявлений ще один важливий для створення стимулюючих умов навчання організаційний фактор. Трапилось так, що посередині навчального року важко захворіла та потрапила до лікарні вчителька КПУ. Постає питання, що робити з класом. Альтернатив було не багато – розділити дітей по інших

класах, взяти тимчасово вчительку-пенсіонерку або студентку педінституту, робити заміни. Вочевидь останній варіант, звичний для роботи середньої школи, тут був би недоцільний. Залишались або брати когось на заміну, або роздавати дітей по класах. Керівництво школи схилилось до другого варіанту, однак різко запротестували батьки, вони вимагали збереження класу. З кожним днем ситуація ускладнювалась – залишені практично без сталого догляду діти повільно, але неухильно ставали все менш керованими. Потрібно було щось терміново робити. В цій непростій ситуації на допомогу прийшла класовод паралельного класу вікової норми – вона запропонувала абсолютно неочікуваний вихід – якщо її звільнять від викладання ряду предметів, таких як природознавство, праця, малювання тощо, вона візьметься вести одночасно два класи, поєднуючи їх при проведенні виховних заходів. Адміністрація дала згоду, і майже два місяці в обох класах уроки вели різні педагоги. Виявилось, що не тільки діти вікової норми, але й школярі з недостатньою готовністю до шкільного навчання не так вже й потребують одного вчителя. Більше того – предметна система викладання, коли в одному класі працює кілька вчителів, показала свої беззастережні плюси. Педагоги отримали можливість ділитись своїми враженнями про дітей, і виявилось, що за такого підходу набагато легше встановити як дійсну основу навчальних утруднень, так і побачити кращі сторони своїх вихованців.

Перевірка моделі здійснювалась на базі однієї з початкових шкіл м. Києва¹⁰⁷ Тут були створені унікальні можливості для проведення дослідження. Школа займала переобладнану будівлю дитячого садочка і включала лише початкові класи. В школі були прекрасно обладнані спортивний та музичний зали, непоганий спортмайданчик. Директорові вдалося зібрати справжній колектив одностудентів, налаштований на пошук нового, творчу ініціативу та професійну активність. Психолог школи отримав права рівні із правами завуча – він міг вільно здійснювати спостереження за

¹⁰⁷ З огляду на особливості експерименту та у відповідності до вимог легітимізації результатів наукового психологічного дослідження [Шатирко Л., Кашинцева О. «Легітимність наукового результату психологічних досліджень» //Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools – 2016. – № 1 (13). – С.33-44] номер школи та ПІБ учасників не повідомляються.

дітьми, вимагати від учителів модифікувати прийоми та методи навчання відповідно до потреб дітей, проводити психологічну експертизу навчально-виховного процесу.

На першому етапі, що розпочався у 1994/95 навчальному році, розроблялась та уточнювалася нова методика виявлення готовності дітей до шкільного навчання. В цілому школа працювала за традиційною схемою диференційованого навчання.

На другому етапі (починаючи з 1995/96 навчального року) були розроблені модифіковані програми для експериментальних класів з мови, математики та розвитку мислення. Програми пройшли експертизу в МО і були дозволені в якості експериментальних. Відповідно до нових програм розроблялись поурочні плани та докладно розроблялись самі уроки. Саме на цьому етапі в усталену систему диференціації був унесений новий елемент, який і мав стати предметом особливої уваги на основному третьому етапі. Суть цієї новації полягала в перевірці гіпотези, що:

- за умови формування стійкої позитивної полярності енергопотенціалу в зоні дії психологічних механізмів;
- розвитку процесуальної сторони явищ, підпорядкованих впливу механізмів психіки;
- корекції та компенсації дефіцитарності, пов'язаної з недостатнім розвитком нейро-психологічних механізмів;
- забезпечення комфортних умов життєдіяльності та сприянні загартуванню і фізичному розвитку дітей – енергопотенціал отримає стійку позитивну полярність, за якої виникнення як академічної, так і загальної шкільної неуспішності малоімовірне.

Із вищеназваних елементів лише один – стійка позитивна полярність енергопотенціалу – як це було показано в попередньому розділі – принципово не міг бути реалізованим в умовах традиційного диференційованого навчання. Для того, щоб дитина з певною дефіцитарністю могла повірити в свої сили, в її спроможність повинне було насамперед повірити її оточення. (Звичайно бувають випадки, коли впевненість у своїй спроможності допомагає долати будь-який негативізм оточення, але зазвичай такими здатностями володіють лише окремі непересічні особистості). Проблемою було те, що сам факт зарахування дитини до класу, так би мовити, нижчого рівня, якби красиво ми цей клас не називали, викликало зниження рівня

очікувань щодо можливостей дитини не тільки, а, можливо і не стільки в учителів, як у найважливіших для неї дорослих – батьків та рідних. Потрібно було шукати такого вирішення проблеми, яке б допомогло зберігати рівень батьківських очікувань на достатньо високому рівні. Реалізований підхід викликав тоді і викликає сьогодні ряд сумнівів, але жодного іншого знайти не вдалось. Суть його полягала в наступному: серед дітей, відібраних для зарахування в клас підвищеної індивідуальної уваги довільно (навмання витягнуто зі стосу складених на столі бланків вивчення готовності до навчання), було відібрано двоє, які були зараховані у клас вікової норми. При цьому вчителі було повідомлено, що це незвичайні діти – у них нестандартний розвиток розумових здібностей, вони потенційно мали б навчатися в класі з відмінною готовністю до шкільного навчання, але зазначені особливості створили деякі проблеми в оволодінні знаннями, зокрема ускладнили сприймання навчального матеріалу. До цих дітей треба ставитись з розумінням і якщо їм щось не вдається, слід використати інший підхід до пояснення матеріалу. В свою чергу психолог брався надавати вчителі потрібну допомогу в навчанні цих «особливих» дітей і проводити з ними додаткові заняття. Приблизно така ж історія розповідалась батькам, при цьому додавалось, що їм дуже пощастило, у них прекрасна дитина, а її труднощі пов'язані, насамперед, з тим, що батьки недостатньо звертали увагу на її розвиток і навчання. А тому треба надолужувати згаяне і активно працювати.

Як бачимо, було штучно завищено можливості дітей, а відповідно і рівень батьківських та вчительських очікувань. Психологія давно знає дію принципу пророцтва, що самосправджується. На щастя, він спрацював і зараз. При цьому була здійснена основна мета створення класів підвищеної індивідуальної уваги, якої раніше не вдавалось досягти – вирівнювання за перший рік навчання. Слід визнати, що цей результат дався нелегко. Перші місяці обоє (Сергій Ш. та Микола П.) ніяк не могли увійти у темп роботи класу. Вони погано писали, довго не могли навчитися читати по складах. Якби не довіра батьків до психолога (бо досвідчена вчителька незабаром почала висловлювати певні сумніви у правильності визначення розумових здатностей дітей), можливо, нічого б і не вийшло, тим більше, що і сама психолог іноді сумнівалась у правильності зробленого. Батьки, які повірили у можливості своїх дітей, виконували всі рекомендації. Вони працювали за спеціально

розробленими методиками (зміст яких буде представлений в параграфі, присвяченому корекційній роботі), закупили (попри те, що для сімей з обмеженим достатком це було досить дорого) десятки цікавих дитячих книжок, записали дітей у шаховий гурток (який у школі вів чудовий дитячий тренер, що підготував не одного майстра спорту). Перелом відбувся лише на початку третьої чверті (коли надії вже почали потроху вгасати). Спочатку справи значно поліпшились у Миколи, а через місяць і у Сергія. Під кінець року і Микола, і Сергій повністю відповідали рівню класу вікової норми. Другий клас обидва хлопчики закінчили твердими «хорошистами», а в третьому – Микола навіть потрапив у першу десятку учнів класу. Успіхи Сергія були менші, але трійки зустрічались дуже рідко, в таблиці ж трійка була лише одна – з музики.

Третій (основний) етап розпочався з 1996/97 навчального року. Слід зразу сказати, що його здійснення стало можливим лише завдяки величезній популярності школи в своєму мікрорайоні. Навіть певний страх перед тестуванням не стримував зростання кількості бажаючих записати сюди своїх діток. При цьому статус класу, хоч і відігравав певну роль, але не був основним. Були навіть випадки, коли приходили батьки з проблемними дітками з інших мікрорайонів і спеціально просилися у клас підвищеної індивідуальної уваги. Саме кількість дітей, що проходили тестування, дозволив відібрати 18 дітей в так би мовити офіційний клас підвищеної індивідуальної уваги (1-а). 18 дітей, які показали найкращі результати, – у клас, який умовно назвали інтенсивного навчання, оскільки школа не застосовувала зменшення терміну навчання у початковій школі (1-г); 25 діток – у клас вікової норми (1-б) і 17 дітей – у так званий контрольний клас (1-в), який, насправді і був, по суті, основним експериментальним. Офіційно 1-в було сформовано ніби-то із потенційно розумово обдарованих дітей із недостатньою готовністю до шкільного навчання. Насправді ж, він був майже дзеркальним відображенням 1-а, тобто класу для дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання. В кожному із цих класів (1-а і 1-в) були навіть діти із поставленим медиками діагнозом ЗПР – Дмитро Д. (1-в) та Діма С. (1-а). Результати донавчального тестування та інтелектуальні показники представлені нижче (тут тільки додамо, що сирі бали донавчального тестування зводились до рейтингових оцінок – чим вища оцінка, тим гірший результат, максимально хороший – 1, максимально поганий – 5).

1-а (підвищеної індивідуальної уваги)	Ранги	μ	1-в (експеримен- тальний)	Ранги	μ
1.Б.Євген	4-4-5-5- 3-3-4-4	4	1.Д. Дмитро	5-5-5-5- 5-4-5-4	4,75
2.В. Ліна	4-5-4-4- 3-4-3-5	4	2.Д. Іра	4-4-3-4- 3-3-3-2	3,25
3.В. Леся	4-5-2-5- 4-4-3-3	3,75	3.Л. Таня	4-5-4-3- 3-4-3-3	3,6
4.Г. Ольга	5-5-5-5- 2-4-3-3	4	4.Д. Олег	4-4-3-3- 5-5-3-4	3,8
5.Д. Катя	4-4-5-3- 4-3-4-2	3,6	5.І. Євген	3-4-3-4- 2-4-4-3	3,4
6.К. Діма	4-5-2-5- 3-3-3-4	3,6	6.Ш. Ольга	4-3-4-3- 4-4-4-3	3,6
7.К. Леонід	4-4-2-4- 3-3-3-4	3,4	7.П. Олексій	4-4-3-5- 4-5-3-4	4
8.М. Юля	4-3-3-5- 4-3-3-5	3,7	8.К. Оксана	4-4-4-5- 4-4-5-4	4,25
9.О. Валерія	4-3-5-4- 3-2-4-3	3,5	9.К. Всеволод	4-3-3-5- 3-4-4-5	3,9
10.О. Микола	4-4-4-5- 5-5-4-4	4,4	10.М. Саша	4-4-5-5- 5-3-3-3	4
11.П. Варя	4-4-3-3- 3-3-4-4	3,5	11.О. Галина	4-4-3-3- 4-5-4-3	3,75
12.Д. Радіон	4-5-3-5- 3-5-4-3	4	12. П. Іра	4-4-3-3- 4-5-4-4	3,9
13.П. Слава	4-4-4-5- 4-3-3-3	3,7	13.П. Марина	3-3-4-4- 4-3-3-5	3,6
14.Р. Степан	3-4-4-3- 4-3-4-5	3,7	14.С. Катя	5-4-4-5- 5-4-3-4	4,25
15.Д. Євген	4-4-4-3- 4-4-4-5	4.	15.Т. Олена	4-4-5-5- 3-3-3-4	4
16. С. Діма	5-5-5-5- 5-5-4-5	4,9	16.Т. Саша	4-5-5-5- 5-4-3-4	4,8
17.Т. Юля	5-5-5-4- 3-4-3-4	4,7	17.Ч. Олена	4-3-3-4- 4-4-4-3	3,6
18.Ф.Марина	5-5-4-5- 3-5-3-4	4,24	18.З. Влад	3-4-2-3- 3-4-5-4	3,5
Середній ранг класу		3,92	Середній ранг класу		3,87

Нижче вміщені показники по 1-б (вікової норми) та 1-г (обдаровані діти)

1-б	Ранги	μ	1-г	Ранги	μ
1.А. Юля	4-3-1-4-3-4-3-3	3,1	1.А. Катя	3-1-1-2-2-2-3-2	2
2.Б. Ліля	4-4-2-2-2-2-2-3	2,6	2.А. Віктор	3-2-2-3-1-2-1-2	2
3.Г. Андрій	3-4-2-3-2-2-2-4	2,7	3.Б. Діма	2-2-2-1-1-2-3-2	1,8
4.Д. Валерій	3-3-4-4-3-3-2-3	3,1	4.Г. Пилип.	1-1-1-2-2-2-1-2-2	1,5
5.З. Антон	4-4-5-4-4-3-5-4	4,1	5.Г. Олексій	2-1-1-2-1-1-1-1	1,25
6.К.Сергій	3-4-3-2-1-1-3-5	2,75	6.Є. Георгій	2-2-3-2-2-1-1-2	1,8
7.К. Анжела	2-2-3-2-2-1-2-2	2	7.К. Ната	2-2-3-2-2-2-3-1	2,1
8.К. Марина	2-2-2-3-3-3-3-4-3	2,75	8.К. Сергій	3-1-1-2-2-1-1-1	1,5
9.Л. Павло	2-2-4-4-2-4-3-4	3,1	9.К. Саша	3-3-2-2-1-1-2-1	1,9
10.О. Олена	2-3-2-2-3-3-3-2	2,5	10.К. Зіна	2-2-1-4-3-2-2-1	2,1
11.П. Костя	1-2-2-2-1-2-2	1,5	11.М. Люда	1-1-1-2-2-1-2-1	1,4
12.С. Ярина	4-3-4-4-4-3-3-4	3,6	12.М. Олена	2-2-1-1-1-1-3-2	1,6
13.С. Ліза	2-2-3-3-3-2-1-2	2,25	13.Н. Влад	2-2-1-3-2-2-3-3	2,25
14. С. Євген	3-3-3-4-4-2-3-2	3	14.П. Олексій	2-2-3-3-2-3-2-2	2,3
15. Т. Діма	3-3-3-2-4-3-3-2	2,9	15.П. Олена	1-1-1-2-2-1-2-2	1,5
16.Ч. Люба	1-1-1-2-2-1-2-2	1,5	16.С. Сергій	2-2-1-3-2-1-2-2	1,9
17. Я. Ольга	2-2-1-1-2-1-1-2	1,5	17. Ш. Ганна.	2-2-1-3-3-2-2-2	2,1
18.К. Олег	4-3-3-4-2-4-4-3	3,4			
Середній ранг класу		2,74	Середній ранг класу		1,8

На жаль, до третього класу не вдалось зберегти сталим склад дітей, їхня кількість з кожним роком збільшувалась, і на кінець третього року навчання в 3-а було вже 23 учні, а в 3-в – 20, а у 3-б й взагалі – 26. До того ж, до складу класів не завжди включались саме ті діти, які мали там вчитися. Тому будемо відслідковувати стан лише тих дітей, хто навчався в школі з 1 по 3 клас.

Повернімось до особливостей організації навчально-виховної роботи у 1-в класі. Він об'єднувався в єдиний клас-блок з 1-г класом, куди увійшли найкраще підготовлені до навчання діти. Розміщувались класи в суміжних кімнатах, які колись у дитячому садочку слугували за ігрову та спальню для однієї групи. Зрозуміло, що в таких умовах поділ на класи був суто символічним. В обох класах був єдиний класний керівник, яка викладала в обох класах гуманітарний блок (українську мову та літературу, а з другого класу ще й російську мову), всі інші предмети читали свої та запрошені вчителі. Додатково в обох класах викладалися світова культура, інформатика, розвиток творчого мислення, розширений курс англійської мови, шахи, ритміка. Робота в обох класах організовувалась за принципом повного дня. Фронтальні та індивідуальні заняття психолога з дітьми 1-в класу чергувались із роботою в різноманітних гуртках за вибором. Розпорядок занять, що проходили у другу половину дня та їхня тривалість визначались для кожної дитини окремо. В найскладніших випадках дитина перебувала у школі до 6 години вечора. Протягом дня діти отримували дворазове харчування, у шкільній їдальні працював буфет.

Надзвичайно важливим організаційним завданням було створення такої атмосфери в класі-блоці, яку В.О.Сухомлинський називав інтелектуальним фоном. Для того, щоб показати цю роботу із «середини», надамо слово класоводу і зачитуємо частину з її виступу перед педагогами району: *«Наша робота в школі базується на принципах гуманістичної педагогіки, творці якої стверджують, що будь-яка методика навчання, що спирається на вивчення уже існуючого досвіду і намагається безпосередньо пристосувати минуле до сьогодення – застаріла. Сьогодні навчання в жодному разі не можна розглядати як простий процес засвоєння знань, прийшов час визначати його як становлення характеру, як процес особистісного розвитку. Тому головну задачу наша школа бачить в створенні креативної особистості, здатної*

самостійно засвоювати знання, перебудовувати зону найближчого розвитку в зону актуального розвитку.

З першого класу діти вчаться вільно висловлювати свої думки як у письмовій, так і в усній формі. Вони аналізують і рецензують відповіді товаришів, ставлять оцінки, ведуть бесіди, вступають у справжні дискусії як з однокласниками, так і з вчителями. Право дитини на власну думку має визнаватись усіма педагогами школи. Якщо у школяра, навіть такого маленького, немає свого погляду на явища, не розвинута самостійність суджень, відсутній творчий підхід до фактів, що вивчаються, то навряд чи в нього розвинеться і глибока зацікавленість певною областю знань. А без такої зацікавленості неможливий і саморозвиток особистості.

З метою розвитку самостійності мислення з першого класу вводяться пошукові ігрові завдання. Виконуючи їх, діти оволодівають прийомами аналізу і синтезу, порівняння і узагальнення зв'язків і стосунків між предметами, явищами і подіями оточуючого світу. З другого класу широко використовується робота з головоломками. Кожному учневі на початку уроку роздаються індивідуальні завдання, складність яких постійно підвищується. Часто практикується робота в парах. Діти виконують її спільно з товаришем по парті.

Співробітництво і співдружність дітей сприяє успішній організації роботи на уроках і виступає важливою передумовою підвищення їх ефективності. Для виконання окремих завдань створюються тимчасові творчі колективи, що включають дітей обох моїх класів.

Колективні дії, співпраця учнів складається не відразу. Вони спеціально формуються вчителем. Час від часу склад малих груп міняється, діти пересаджуються з парти на парту для того, щоб накопичувався досвід ділового співробітництва з різними партнерами, розвивалось уміння будувати свою поведінку з урахуванням особливостей поведінки малої групи і колективу у цілому.

Задоволення базових потреб дитини – провідна концепція навчально-виховного процесу школи. Реалізація її можлива лише за умови вільного розвитку особистості. Страх перед школою, страх перед власною невдачею, інтелектуальним або фізичним приниженням на очах однокласників мають бути повністю

виключеними із життя дитини. Кожен учень має отримати право на самореалізацію і на помилку на шляху цієї самореалізації. Не можна карати дитину за те, що вона робила, але не змогла виконати добре, за те, що вона намагалась, але їй не вдалося, за те, що вона хотіла, але у неї не вийшло. Засуджувати можна і слід небажання працювати, але у жодному разі не помилку у роботі.

Психологізація стосунків між учителем і учнями допомагає дорослій людині випрацювати звичку дивитись на навчальний матеріал очима дитини, вміння подумки поставити себе на її місце, подивитись на матеріал з її точки зору і побачити різноманітні психолого-педагогічні бар'єри, що чекають на дітей у процесі навчання».

З'єднані в один клас-блок діти вчилися за однаковими (причому розширеними) програмами і у одних і тих же вчителів. Змінювались лише окремі методи викладу матеріалу. Слід визнати, спочатку було дуже важко і дітям, і вчителям, і батькам і, далеко не в останню чергу – шкільному психологу. Бо саме він розробляв індивідуальний корекційний план роботи для кожного учня 1-в класу. За цим планом проводились індивідуальні та групові заняття, додаткова робота батьків, відповідно до нього дітям давались індивідуальні самостійні завдання. Для того, щоб корекційна робота мала чітко спрямований характер і впливала на головний негативно діючий фактор, потрібно було розробити систему діагностичних підходів до визначення проблем невстигання.

7.3. Психологічна діагностика в ході проведення експериментального навчання

Традиційно шкільна неуспішність найкраще діагностується самим фактом такої неуспішності. Для психологів, як і для лікарів, надзвичайно важливо виявити хворобу на якомога більш ранніх стадіях розвитку, а ще краще діагностувати не її саму, а лише тенденції до її розвитку. Саме цій меті має служити донавчальне тестування. Методик такого тестування є неймовірно велика кількість (на жаль, жодна з них до цього часу не отримала якогось певного офіційного статусу).

Навіть найпобіжніший аналіз підходів, що існують в розробці питання психологічної готовності дитини до шкільного навчання, показує, що серед науковців немає однозначного

розуміння поняття «шкільна готовність», а тим більше визначення тих психологічних чинників, які її складають. Тут можна знайти достатньо широку амплітуду коливань від так званого «мінімального максимуму» до «максимального мінімуму». Такий розкид думок і підходів, звичайно, можна зрозуміти. Адже готовність\неготовність до шкільного старту в кожному конкретному випадку визначається своїм, абсолютно індивідуальним симптомо-комплексом, і для тієї чи іншої особистості фатальним може стати суто індивідуальний набір об'єктивних та суб'єктивних факторів. Звідси і зрозуміле бажання психологів якомога повніше вивчити дитину. Таке спрямування тестування прямо відповідає розумінню шкільної готовності, висловленого Л.А.Венгером та О.Л.Венгером у книзі «Готов ли ваш ребенок к школе»: «під готовністю до школи розуміються не окремі знання та уміння, а їх певний набір, в якому мають бути присутніми всі головні елементи, хоча рівень їх розвитку може бути різним. Це схоже на набір необхідних продуктів, без яких не можна приготувати певної страви, хоч пропорції її складових можуть бути різними, вони можуть доповнювати одна одну і нестача однієї може компенсуватися великою кількістю іншої, але зовсім без них хазяйка обійтися не може» [Венгер, 1994; с.4].

Розбіжності між психологами щодо визначення цих пропорцій призводить до значної варіативності рекомендованих до перевірки компонентів готовності. В дванадцяти найпоширеніших¹⁰⁸ в Україні методиках до таких основних компонентів було віднесено аж 24 фактори.

Серед них один фактор, а саме «графічні уміння», зустрічається 11 разів, «загальна обізнаність» – 8 разів, «розуміння логічної послідовності подій», «класифікаційні уміння», «уміння працювати за правилом» і «аналітико-синтетичні уміння» по – 5-6 разів, останні фактори майже не повторюються і зустрічалися в 1-2 методиках. Переважна більшість методик була орієнтована на індивідуальну роботу екзаменатора з дитиною, що значно знижувало їх прогностичну цінність, оскільки в школі дитині доводиться працювати в умовах класу, а тому результати, отримані під час тестування, можуть не підтверджуватися шкільними успіхами.

¹⁰⁸ На час проведення експерименту.

Строкатість і неузгодженість у питанні мінімального набору показників, які могли б більш-менш точно визначити рівень готовності дитини до шкільного навчання, створювали парадоксальну ситуацію – у донавчальному тестуванні можна було визначити настільки широке коло шкільних утруднень, що ставало нереальним будь-яке групування дітей на основі прогнозування їхньої можливої шкільної неспішності.

Для створення методики, яка б задовольнила потреби планованого експерименту, потрібно було, по-перше, визнати, що визначення шкільної готовності є лише технічним прийомом, покликаним полегшити дітям шкільний старт, а по-друге, звужити завдання тестування до виявлення тих критично-важливих психологічних факторів, певна недорозвиненість яких лягає в основу шкільної неспішності. Звичайно це питання дискусійне. Всі психологічні компоненти шкільної готовності є, беззаперечно, важливими. Недостатній рівень розвитку кожного з них може перетворитись на чинник академічної неспішності, а тому при будь-якому обмеженні параметрів вивчення дитини є небезпека пропуску саме того компонента, тієї здібності, саме того знання, уміння, відчуття і т. п., відсутність або недорозвиненість якого може фатальним чином позначитися на всій шкільній долі дитини. Але розуміння цього факту не повинно було стримувати пошуків оптимальної батареї тестових методик, спроможної за прийнятний проміжок часу надати максимум достовірних і необхідних для практичного використання відомостей про стан готовності дитини до навчання.

Традиційно виділяються три аспекти шкільної зрілості (яка і передбачає готовність до навчання): інтелектуальний, емоційний і соціальний. Досить вдало їхню характеристику дає Н.Й.Гуткіна. Вона вважає, що «під інтелектуальною зрілістю розуміють диференційоване сприйняття (перцептивна зрілість, що включає виокремлення фігури із фону); концентрацію уваги; аналітичне мислення, що виражається в здатності осягнення основних зв'язків між явищами; можливість логічного запам'ятовування; уміння відтворювати зразок; а також розвиток тонких рухів руки і сенсорна координація.

Емоційна зрілість, в основному, розуміється як зменшення імпульсивних реакцій і можливість тривалий час виконувати не надто привабливі завдання.

До соціальної зрілості відноситься потреба дитини у спілкуванні з однолітками і уміння підпорядковувати свою поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання» [Гуткина, 1996, с.7].

Подібне розуміння дає змогу обмежити тестування групою тестів когнітивного розвитку, спрямованість яких, а також організація проведення тестування в сумі дають можливість поряд із основним завданням визначити емоційну та соціальну зрілість.

Але такий підхід можливий лише тоді, коли сам процес тестування буде розподілений на два етапи – фронтальний та індивідуальний. Під час фронтального етапу, що імітує класну ситуацію, виявляється соціальна зрілість і окремі аспекти емоційної зрілості. Отримані дані уточнюються та узагальнюються на другому етапі, де в безпосередній роботі з дитиною можна не тільки виявити її актуальні можливості, але й зробити попередні висновки про зону найближчого розвитку.

Анкетування учителів із різних регіонів України показало, що, на їхній погляд, для успішного навчання в першому класі дитина повинна уміти:

1. Здійснювати елементарні операції аналізу та синтезу.
2. Правильно передавати на письмі графічні знаки.
3. Розпізнавати звуки в потоці мовлення, співвідносити їх з буквами, синтезувати звуки в слова.
4. Сприймати і розрізняти числа, проводити додавання і віднімання у межах 10, визначати найпростіші зміни цифрових рядів.
5. Запам'ятовувати логічно не пов'язані об'єкти, утримувати їх певний час і відтворювати в потрібній послідовності.
6. Встановлювати логічну послідовність подій.

Як бачимо, це саме ті уміння, які, в основному, залежать від якості донавчальної роботи з дитиною.

Основні, існуючі на час проведення експерименту методики визначення шкільної готовності можна було поділити на дві групи: експрес-методики та діагностично-прогностичні методики. За визначеними користувачами вони були або адресовані виключно психологам, або педагогам і психологам, або батькам чи вихователям дитячого садка та змішаного типу без конкретного адресата. Слід визнати, що саме остання (з професійної точки зору найменш бажана) категорія методик, адресована всім, хто

цікавиться проблемою, займала панівне становище. І це зрозуміло. На час проведення дослідження практичні психологи все ще залишались екзотикою у житті загальноосвітніх та дошкільних закладів. Навіть там, де шкільні психологи були, провести самотужки вивчення всіх майбутніх першокласників за якоюсь з професійних методик вони просто фізично не були в змозі. На жаль, з цих же причин, популярними серед користувачів усіх типів залишались експрес-методики, які дозволяли за мінімум часу отримати більш-менш вірогідний результат. Серед таких методик дуже популярною була методика лабораторії психодіагностики Інституту психології ім. Г.С. Костюка, яка і була задіяна для відбору дітей в диференційовані класи за системою Ю.З.Гільбуха [Гільбух, Коробко, Кондратенко, 1988, 1989].

Для того, щоб пояснити, чому від цієї методики довелося відмовитися, зупинимось на короткій характеристиці того, що можуть і чого не можуть *експрес-методики*:

- Вони можуть, і достатньо точно, визначати дітей з дуже високим рівнем підготовленості до навчання.
- Вони можуть, визначати дітей з недостатнім рівнем підготовленості до навчання, але при цьому не розрізняють дошкільну педагогічну занедбаність (штучну ментальну депривованість) та можливу патологію розвитку.
- Рівень розвитку дітей поза цими крайніми групами вони визначають дуже приблизно.

Подібні експрес-методики найкраще працюють при визначенні дітей груп ризику, які потребують додаткового глибокого обстеження за допомогою професійних методик та із залученням спеціалістів-дефектологів. Досить поширене їхнє використання при відборі дітей до шкіл підвищеного рівня просто недопустиме, оскільки вони (як у принципі й всі інші методики визначення готовності до шкільного навчання) орієнтовані на виявлення не обдарованості або інтелектуального показника дитини, а лише на рівень її дошкільної підготовленості.

Діагностично-прогностичні методики розраховані не тільки на визначення рівня підготовленості дітей до школи, але й на діагностику особливостей розвитку найважливіших для учня початкової школи умінь. Найчастіше вони супроводжуються порадами щодо роботи з недостатньо розвинутими сторонами

особистості дитини. Саме методики такого типу є найприйнятнішими для роботи з 6-7-річними малюками.

Досконаlih суто **професійних** методик визначення рівня готовності дитини до шкільного навчання у всій радянській і пострадянській практиці до появи методики доктора психологічних наук В.В.Тарасун (спільна розробка Інститутів психології та дефектології НАПН України) [Тарасун, 1992] було надзвичайно мало. До того ж часто вони носили суто клінічний характер.

Як бачимо, для проведення прогностичного діагностування експрес-методики були занадто поверховими, а професійна діагностика не могла бути застосованою з огляду на велику кількість дітей, яких необхідно було обстежити за короткий час і, при цьому, отримати прогностичні результати. Треба було створювати прогностично-діагностичну методику, підпорядковану саме тим завданням, які ставились в експерименті. В розробці такої методики, крім автора, брала участь Л.О.Богуславська, а у перевірці її на практиці – І.Ф.Манілов, чиї слушні зауваження були з вдячністю прийняті розробниками [Кондратенко, Богуславська; 1997].

Методика складалась із фронтальної та індивідуальної частин. Перевірялись рівень розвитку аналітико-синтетичних, графічних, арифметичних умінь, креативні здатності, фонематичний слух, об'єм короткочасної механічної пам'яті та вміння встановлювати логічну послідовність подій. За виконання кожного завдання дитина отримувала певну кількість балів, які під час обробки переводились у ранги (рівні). Найкращий результат відповідав 1 рівню, найгірший – 5. 1-2 рівень свідчили про прекрасний і хороший розвиток певного уміння. 3 – про задовільний розвиток. 4 – про низький розвиток, який потребує додаткової роботи школи і сім'ї. 5 – передбачав поглиблене вивчення дитини із залученням дефектолога та районного лікаря-невропатолога.

Визначення шкільної готовності було лише першим елементом діагностичної роботи, оскільки головним його завданням виступало вивчення рівня загальної спроможності до ефективної навчальної діяльності. Розроблена методика, виконуючи поряд з прогностичною й діагностичну функцію, давала змогу ще до початку навчання розробити індивідуальний корекційний план для кожної дитини.

Для виявлення самовідчуття дитини та її уявлення про ставлення до неї найближчого оточення, на базі розробленої у 1987-1988 рр. методики «Фантастичний автопортрет першокласника» [Кондратенко, 1990] були створені методики «Клас тварин» [Л.О.Кондратенко, «Розумові здібності дитини», 2004, с. 94-95] та «Малюнок сім'ї у вигляді напівказкових тварин» [Л.О.Кондратенко, «Розумові здібності дитини», 2004, с.95-100]. Першу з них наведемо нижче:

Клас тварин

Дітям роздаються аркуші паперу і пропонується уявити, що до них у клас завітала добра чарівниця, яка дуже любить різні живі істоти і вважає, що кожній людині не завадило б на кілька хвилин перетворитись на якусь тваринку, пташку, рибку чи, може, й черепаху. От вона й перетворює (зовсім ненадовго) всіх, кого побачить, в якусь живу істоту. Так і сталось у вас у класі: всі - всі дітки в когось перетворились і не тільки дітки, а й вчителька. Ну й весело тоді б було, правда? Тож намалюйте свій клас у хвилинку візиту чарівниці. Біля тієї тваринки, в яку перетворився автор малюнку, поставте трикутник, а біля тваринки, в яку перетворилась вчителька, – квадрат.

Інтерпретація

При аналізі малюнку виділяються п'ять основних типів стосунків:

1. Позитивне (реалізоване) ставлення до однокласників. Воно відображається малюнком компактної групи однотипних тваринок (білочки, зайчики, олені, ведмедики, кішечки і т. п.). На малюнку немає або майже немає кущів, дерев, будівель, парт, столів...

2. Позитивне (нереалізоване) ставлення до однокласників. На малюнку зображаються однакові або такі, що не загрожують одна одній тварини (точно такі ж, як у попередньому малюнку). Але всі вони розкидані по листку, розділені деревами, кущами, партами і под. У цьому випадку дитина може починати не із зображення тваринки, а спочатку малює ліс, школу, класні меблі. Як показали спостереження, автори таких малюнків, як правило, тягнуться до контактів з іншими дітьми, але з якихось причин не можуть або просто не вміють їх налагоджувати. Досить значний відсоток серед них становлять так звані «домашні діти», які тільки вчать мистецтву спілкування з однолітками.

На практиці обидва типи малюнків зустрічаються досить рідко, найчастіше ж з'являються проміжні варіанти, коли дитина уже зуміла налагодити приязні контакти з частиною класу і не може або не хоче приятелювати з іншою. Характерною для початкової школи є наявність окремих класних угруповань тільки хлопчиків або тільки дівчаток. Стосунки між цими групами можуть бути як дружніми, так різною мірою ворожими.

3. Відсторонене (індеферентне) ставлення до однокласників. У цьому випадку малюється тільки одна тваринка, яка ідентифікується з автором малюнка. На прохання продовжити малювання дитина або відмовляється це зробити, або дублює малюнок тієї ж тваринки. На запитання: «А це ж хто?» – відповідає: «Теж я» або: «Теж зайчик».

Крайнім випадкам відстороненості, посиленої небажанням іти на контакт, відповідає ідентифікація себе з птахом, який ніби існує окремо і над іншими членами колективу. Відсторонена дитина дуже рідко ідентифікує себе з хижими тваринами або плазунами.

4. Пасивне протистояння. Малюється тільки дві тваринки. Одна з них (слабкіша) ідентифікується з автором малюнка, друга (сильніша) з усім класом. Сюди ж слід віднести випадки, коли малюється одна, але явно зневажувана тваринка – гадюка, свиня, тарган тощо.

5. Агресивне протистояння. В цьому випадку малюнки часто схожі на розглянуті вище. Але тепер дитина співвідносить себе з сильною твариною, найчастіше з хижакком, а всіх інших дітей класу – із слабкою. В особливо важких випадках «Я – хижак» залишається єдиною істотою на малюнку. Простір листка заповнюється різними предметами – квітами, деревами, сонцем, хмарами, партами.

У випадку як агресивного, так і пасивного протистояння малюк сприймає однокласників як єдину, ворожу йому силу. Реакція залежить від індивідуальних особливостей дитини.

Методика дозволяла зробити певні припущення про те, наскільки дружнім та згуртованим є класний колектив, чи задоволений учень своїм шкільним статусом, яке його ставлення до учителя. Водночас слід відмітити, що малюнок може бути лише приблизним і досить опосередкованим зрізом ситуації на момент його створення. Маленькі школярі дуже імпульсивно реагують на

все, що відбувається навколо них. І тому малюнки зроблені однією і тією ж дитиною протягом тижня, а то й навіть одного дня могли суттєво різнитись, відображаючи зміну настроїв їх автора.

Отримавши точну інформацію про стан міжособистісних стосунків у класі, динаміку розвитку рис особистості певного школяра, учитель разом з психологом розробляв спеціальну корекційну програму, що передбачала такі напрямки як:

1. Вироблення спільної мети для всього класу, яка могла бути досягнута лише спільними зусиллями.
2. Переборення протистояння індивіда групі. Розвиток загального переконання в достоїнстві та цінності кожного.
3. Навчання техніці спілкування.

Але такий, базований на точному знанні, індивідуалізований підхід до кожної дитини та до класу як цілісного утворення висував достатньо жорсткі вимоги до самого вчителя.

Перш за все, вчитель мав виявляти цілеспрямованість у поєднанні із гнучкістю у підборі засобів і шляхів досягнення педагогічних цілей, а також із готовністю уточнювати та модифікувати їх відповідно до індивідуальних особливостей та схильностей кожного учня. Тепле, емоційне ставлення до дитини мало поєднуватися із повагою до її гідності та думки, до її інтелектуальних і духовних потреб та можливостей включно з тими, які неактуалізовані, а тому їх ще потрібно розкрити. Учитель повинен був оволодіти парадоксальною здатністю бути одночасно й учасником навчального діалогу, і його непомітним організатором. А головне – вчитель повинен завжди залишатись особистістю, здатною повести за собою своїх вихованців. На щастя, експериментальна школа мала саме таких учителів. Протягом усіх років експерименту вони не тільки чітко виконували рекомендації психолога, але й самі вели допоміжні спостереження, заповнюючи кожної суботи на кожного свого вихованця спеціальну таблицю (Навчальний профіль учня), яка пізніше переводилась у графічну форму.

Навчальний профіль учня

Учень _____ Дата _____

Вік _____ Клас _____

Відмітьте успіхи учня за минулий тиждень.

По кожному пункту обведіть кружечком номер тільки однієї відповіді (номер знаходиться під відповіддю)

1. Якою була якість письмових робіт	Однаково поганою 1	Більшою мірою поганою, ніж хорошою 2	Різною 3	Більшою мірою хорошою, ніж поганою 4	Однаково хорошою 5
2. Як часто точно слідував учительським інструкціям (роз'ясненням при виконанні завдань)	Ніколи 1	Рідко 2	То слідував, то ні 3	Часто 4	Завжди 5
3. Як швидко розумів новий матеріал	Дуже повільно 1	Повільно 2	Нормально 3	Швидко 4	Дуже швидко 5
4. Наскільки акуратно виконувались письмові роботи	Неакуратно 1	Задовільно 2	Добре 3	Більш, ніж добре 4	Прекрасно 5
5. Як читав	Дуже погано 1	Задовільно 2	Добре 3	Більш, ніж добре 4	Близкуче 5
6. Як часто здавались роботи, виконані без стараності, поспішно	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5

7. Як часто учень не встигав закінчити роботу одночасно з класом	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
8. Як часто виявляв цікавість до чогось без Вашої стимуляції	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
9. Як часто потребував Вашої допомоги при виконанні самостійної роботи	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
10. Як часто починав працювати, не дослухавши Вашого пояснення	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
11. Як часто відчував труднощі в пригадуванні матеріалу за минулий урок	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5
12. На Вашу думку, як часто відчував себе в класі некомфортно (ображали інші діти, відчував відчуження тощо)	Ніколи 1	Дуже рідко 2	Іноді 3	Часто 4	Дуже часто 5

Як бачимо, до таблиці увійшли запитання, які контролювали не тільки шкільну ситуацію дитини, а й здатність вчителя помітити наростання проблем.

Як пам'ятаємо, корекційна робота в класах мала проходити водночас у кількох напрямках. З одного боку, це мав бути загальний розвиток інтелектуального потенціалу всіх дітей класу, а з другого – особистісно орієнтована робота учителя з тренування тих ментальних здатностей, які виявляються недостатньо розвинутими і тому нездатними забезпечити якісне виконання дитиною інтелектуальних дій, що лежать в основі засвоєння знань. Будь-якій корекційній роботі повинне передувати всебічне вивчення дитини, визначення саме тієї проблеми або групи проблем, які є відповідальними за тотальну неуспішність. На цьому етапі особливої ролі набувала робота психолога, оскільки саме від його професійної компетентності залежала успішність та ефективність всієї подальшої роботи вчителя. Точність і правильність діагнозу є особливо важливими в складних випадках, коли шкільна неуспішність дитини визначається симптомо-комплексом причин, у якому надзвичайно важко знайти ту одну єдину причину чи групу першопричин, що й зумовили появу всіх наступних. Саме тому потрібно було проводити не просто діагностику, а ставити так би мовити диференційований діагноз, виявляючи реальну причину із кількох можливих.

Результати цієї роботи представлені в у збірниках тестів, одним із упорядників яких була автор цієї книги [Максименко С., Кондратенко Л., Главник О., (упорядкування), Мислення дитини. – К.: Главник, 2004. – 112 с.; Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини /Упоряд.: С.Максименко, Л.Кондратенко, О.Главник. – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с.]; та у довіднику Кондратенко Л.О. Розумові здібності дитини (Диференційно-діагностичний довідник психолога школи I ступеня), К.: Главник, 2004].

7.4. Особливості організації та проведення корекційної роботи

З самого початку експерименту було зрозумілим, що подолання недостатньої готовності дітей до шкільного навчання слід одночасно проводити в кількох напрямках:

1) забезпечення постійного переконання дітей у своїй навчальній спроможності, а відтак і отримання ними задоволення від інтелектуального напруження в процесі навчання;

2) створення комфортних умов для життєдіяльності дітей та проведення заходів із зміцнення їхнього здоров'я;

3) загальний розвиток особистості;

4) корекція та посилений тренінг недостатньо розвинутих умінь.

Перший та другий напрямки реалізувалися загальною організацією роботи, **третій** – поєднував вплив інтелектуального фону з корекцією, **четвертий** – включав розвиваючі завдання, індивідуальні та групові заняття психолога з дітьми і курс розвитку мислення, який читався з другого року навчання.

Для створення внутрішнього стимулювання недостатньо підготовлених дітей до вирішення інтелектуальних завдань у класі-блоці, за допомогою батьків була створена справжня інтелектуальна ігротека – пазли, конструктори, головоломки. Робота з ними заохочувалась учителькою, яка непомітно для дітей формувала із них групи, які змагались у швидкості та вправності роботи з найскладнішими пазлами і найнеймовірнішими головоломками. Причому на час уроку або уроків ігри не складались у коробки, а залишались на килимках у тому самому вигляді, на якому дітей захоплював дзвоник. Деякі особливо складні пазли залишались у незакінченому вигляді протягом кількох днів.

Особливою проблемою було створення змішаних колективів, щоб в одну групу входили порівну діти як 1-в, так і 1-г класів. Досягти цього вдалось досить штучним шляхом через організацію двох спортивних команд – тигрів та левів і вимоги дотримуватись командної вірності не тільки під час змагань, а й у роботі з інтелектуальними іграми. Починаючи з другого місяця першого року навчання, в класі-блоці організовувались «бої», які включали інтелектуальні й спортивні завдання, участь у цих «боях» брали як діти, так і їхні батьки. Головною проблемою проведення цих ігор був спеціальний підбір завдань, який би урівноважував можливість як інтелектуально сильних учнів, так і дітей з певною інтелектуальною дефіцитарністю. Надзвичайно важливо було підняти впевненість учнів з недостатньою готовністю до шкільного навчання у своїх можливостях і заохотити до суто інтелектуальної роботи. Форма змагання, в якому діти з 1-в то вигравали, а то й

програвали (за тим, щоб кількість вигравів і програшів трималась на однаковому рівні, з особливою прискіпливістю наглядав психолог), створювала внутрішню налаштованість на здобуття перемоги і формувала здатність до подолання бар'єрів.

Іншим прийомом, який виявився надзвичайно продуктивним не лише для дітей 1-в, але й для інтелектуально сильних дітей 1-г, був принцип – доведи нам те, що ти сказав. Здійснювати його було насправді важко. В чому він полягав – жодна неправильна відповідь дитини не супроводжувалась негативним коментарем учителя. Формули, які можна звести до сумнозвісного «сідай – два», мали бути виключені із практики роботи класів.¹⁰⁹ Якщо дитина давала неправильну відповідь, слід було поставити запитання – чому ти так думаєш, доведи. При цьому будь-яке доведення – правильне, з виправленням помилки; неправильне, але логічно побудоване і навіть абсурдне – приймалось. Якщо доведення було неправильним або абсурдним – запитання ставилось до всього класу – може, хтось думає інакше. Той, хто думав інакше, теж мав довести свою думку. Коли ж ніхто не міг або чомусь побоювся довести свою думку, вчителька доводила свою, повторюючи матеріал за новою схемою пояснення. Але це пояснення давалось саме у формі рівноправного з дитячим поглядом викладенням власних думок. Іноді на уроці просто не було часу для повноцінного нового доведення, тоді аргументація сторін переносилась на другу половину дня. Цей елемент роботи вчителя, звичайно, не торкався елементарних формальних навичок, тренування яких вимагало спеціальних форм вправлення та корекції недостатньо розвинутих функцій. У таких випадках основна робота здійснювалась психологом. Головним завданням такого підходу до відповідей школярів було формування готовності дитини будувати логічні структури, здійснювати розумову діяльність, бо, як показує досвід роботи з невстигаючими дітьми, проблема полягає не в тому, що вони не можуть правильно вирішувати навчальні задачі, а в тому, що вони внутрішньо переконані у цій своїй неспроможності це зробити. Тому метою на перших етапах навчання було не стільки знайти правильну відповідь, скільки отримати задоволення від самого пошуку.

¹⁰⁹ Слід побіжно зазначити, що для більшості вчителів було надзвичайно важко перебудуватися саме у цій частині своєї роботи.

Четвертий напрямок – корекція та тренінг – мав більш локальний характер і спрямовувався або на окрему дитину, або на групу дітей. При цьому важливо було розрізнити педагогічний та суто психологічний аспекти шкільної неготовності. Звичайно, такий поділ достатньо умовний, оскільки в житті ці аспекти найчастіше зустрічаються у вигляді нерозчленованих комплексів, коли нерозвиненість або певна ураженість психологічних умінь тягне за собою педагогічну занедбаність, а педагогічна занедбаність, у свою чергу, зумовлює відставання у розвитку психологічних структур. Особливо важко було розвести причину і наслідок, коли ми мали справу з такими складними процесами як читання, письмо, рахунок; кожна з цих операцій включає величезну кількість первинних нерозчленованих дій, збій у виконанні хоча б однієї з них може привести до загального неуспіху.

У чому ж полягає основна різниця між педагогічним і психологічним впливами? Педагогіка проводить корекцію через безпосереднє навчання. Це методика прямої дії. Психологічна ж корекція може бути як прямої дії, так і непрямої, коли ми створюємо заміщаючу структуру, оскільки основну внаслідок її ураження розвинути неможливо. Отже, психологічна корекція може бути як суто корекцією, так і компенсацією. Суть цього явища прекрасно описана О.Р. Лурією: «Відновлення порушеної функції проходить, зазвичай, шляхом передачі їй певної нової аферентації. Ця аферентація може бути взята із іншої функціональної системи (тоді ми матимемо нову аферентацію в звичному розумінні цього слова) або вона може носити характер нової смислової організації цієї функції (і тоді ми матимемо справу з новою аферентацією в розумінні переходів до нового типу аферентних синтезів)... Це відновлення функції шляхом її перебудови визначає одночасно і її подальшу долю» [Лурія, 1947, с.285]

На практиці реалізація обох напрямків корекційної роботи проходила синхронно із використанням як психологічних, так і педагогічних засобів впливу на дитину. Зокрема на першому та другому році навчання в канву кожного уроку вводились розвиваючі завдання, з другого півріччя психолог кожного тижня проводила ігрові тренінги когнітивних здібностей,¹¹⁰ а, починаючи з

¹¹⁰ Такі саме тренінги проводились і в КПУ (1-а).

другого класу, два роки читався курс розвитку мислення, спрямований на стимуляцію найзагальніших інтелектуальних умінь,¹¹¹ і особливо тих інтелектуальних спроможностей, які є визначальними для оволодіння знаннями і навичками, передбаченими програмою початкової школи, але виявились недостатньо розвинутими у дошкільному дитинстві.

Спочатку головна увага приділялася розвитку відчуттів, умінню повноцінно сприймати оточуючий світ, створювати правильне уявлення про нього. Водночас, здійснювалось тренування пам'яті, уваги, просторової орієнтації, фонематичного слуху, здатності встановлювати зв'язки між елементами, збагачувався словник.

Поступово акцент переносився на тренування здатності вищленювати причинно-наслідкові зв'язки; аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати ознаки (властивості, стосунки) ряду предметів чи явищ. При цьому в основу роботи був покладений підхід чітко визначений В.О.Сухомлинським: «Не можна вбачати мету навчання в тому, щоб будь-якими способами добитися засвоєння учнями програмного матеріалу. Не можна ефективність способів, методів навчання оцінювати лише на основі того, яким обсягом знань оволоділи учні. Мета навчання полягає в тому, щоб процес опанування знань забезпечував оптимальний рівень загального розвитку, а загальний розвиток, якого досягають у процесі навчання, сприяв успішному оволодінню знаннями» [В.О.Сухомлинський, 1976, т.4, с. 237]. Для навчання мислення практичний підхід є безальтернативним, оскільки важливо не те, що діти знають про закони і правила мислительної діяльності, а як вони користуються ними в житті. В процесі навчання необхідно було всебічно розвинути дитину, забезпечити її критеріями мислительної діяльності, навчити операційній стороні цього процесу. Завдання розвиваючого впливу торкаються базових вчинкових механізмів діяльності особистості та генералізованих процесів мислення. Будь-які явища, що можуть бути віднесені до інтелектуальних, наскрізно проходять через процес розвитку, однак далеко не завжди мають таку ж безпосередню пов'язаність з процесом навчання, бо навчання має справу з набуттям специфіч-

¹¹¹ Програма курсу (вміщена в додатках) була схвалена МО України для використання в якості експериментальної. Курс читався за рахунок так званого «шкільного компоненту».

них умінь та запам'ятовуванням (присвоєнням) специфічної інформації. Ще Піаже довів, що загальний розвиток інтелекту є тим підґрунтям, на якому базується будь-яке навчіння [Furt, Wachs, 1974, с.12]. Справжнє навчання матиме місце тільки за умови, що дитина володіє основними механізмами, за допомогою яких вона може асимілювати (привласнити, запам'ятати, завчити) ту інформацію, яку отримає під час навчання. Водночас, такий підхід вимагає, на певному етапі роботи, штучного роз'єднання двох явищ, які в реальному житті окремо існувати не можуть: навчіння і мислення. Важко уявити собі процес навчання, який міг би проходити без залучення хоча б елементів інтелектуальних дій. Навіть найпростіші тренінгові операції вимагають участі мислення. З іншого боку, й інтелектуальний розвиток дитини переважно базується на навчінні. Тому завдання інтелектуального розвитку дитини ставлять перед педагогом проблему чіткого уявлення про ті механізми, що лежать в основі цього психологічного феномену, а отже, й відокремлення явищ, пов'язаних з навчінням, від тих, які є складовими саме інтелектуального розвитку. Інша проблема безпосередньо пов'язана з першою, вона полягає у формуванні в дитини усвідомленого ставлення до власної інтелектуальної діяльності, процесу думання. Зазвичай людина не усвідомлює структуру своїх мислительних операцій так само, як вона не усвідомлює структури свого мовлення або ходіння чи дихання. Для корекції чи розвитку всі ці дії потребують усвідомленого переведення із мимовільного в довільне протікання. Тому завданнями розвитку мислення в початковій школі, особливо на перших етапах навчання, є, переважно, завдання формування, розвитку та корекції основних інтелектуальних дій та тренування пізнавальної сфери дитини.

Уроки розвитку мислення спочатку проводились в «а» (традиційний клас підвищеної індивідуальної уваги) та «в» (експериментальний) класах. Та, за проханням батьків, з другого півріччя 2 класу цей курс читатися і в «г» класі (обдаровані діти) ¹¹².

Якщо курс розвитку мислення читався, починаючи з другого і по останній рік навчання, то корекція недостатньо розвинутих

¹¹² Підручник для 3 класу та розробки уроків див.: Кондратенко Л.О. Навчіть малюка думати // Цікава психологія. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С.72-127.; Кондратенко Л.О. Уроки розвитку мислення «Зміни навколо нас» // Газета «Психолог». – 2003. – № 45 (93). – С.1-23 (Психолог-вкладка).

ментальних здатностей проводилась індивідуально або в малих групах і мала бути закінчена за перший рік навчання, бо якби навчальні труднощі залишались, то засвоєння нових знань проходило б з великими упущеннями, що змінювало б сам характер шкільної неспішності, вона переставала бути первинною, оскільки базувалася б не тільки на особистісних нездатностях дитини, а й на елементарній відсутності знань, необхідних для засвоєння нового матеріалу.

Базовими вміннями, без оволодіння якими неможливе якісне навчання в початковій школі, є вміння читати, писати та рахувати. Саме неспроможність навчитись задовільно читати, писати і рахувати стає найчастіше поштовхом до розвитку всього симптомокомплексу шкільної неспішності. В експериментальному навчанні хороші результати дали методики, спрямовані не на тренінг, а на корекцію недостатніх розумових здатностей.

Зупинимось на методиці, яка допомагала швидко навчити читати дітей, які не могли з'єднувати букви у склади, тим паче, що із чотирьох комплексів, що входили до складу методики, надрукований тільки один, хоча і дуже важливий – формування просторового мислення, візуальної перцепції та зорово-рухової інтеграції [Кондратенко, Прищепа, 2005].

Процес читання у переважній більшості дорослих людей проходить настільки автоматизовано, що практично ними не усвідомлюється. Той, хто читає, зупиняє свою увагу на змісті прочитаного, а не на графічних знаках, за допомогою яких цей зміст був зафіксований у письмовій формі й присвоєний в процесі читання. Вправний читець взагалі може не усвідомлювати знаки, за допомогою яких він сприймає текст. Підтвердженням цього є ситуація, що іноді виникає у людей, які вільно володіють кількома мовами – в процесі читання вони можуть повністю абстрагуватися як від шрифту тексту, який ними читається (латиниця, кирилиця, грецький алфавіт тощо), а й навіть від мови (звучання) тексту, сприймаючи лише його зміст (сенса). І це при тому, що, як твердить один з найавторитетніших дослідників історії письма Фрідріх І: «Більшість сучасних писемностей передає тільки *звучання*: смисл спеціально не виражений, а здобувається (извлекается) читачами із *звучання*» [Фридрих, 1979, с.30].

Для дитини читання обов'язково проходить свою, так би мовити, натуральну, не опосередковану психікою фазу, коли

дитина аналізує і сприймає саме те, що бачить насправді – графічний знак. Повсякденна вимога учителів з перших хвилин опанування грамоти – читати і розуміти прочитане – абсолютно нереальна, вона суперечить здоровому глузду і дорівнює вимозі вбачати у білому чорне, а у чорному біле. Для того, щоб структурно оформлені в слова графічні знаки зникли з першого плану сприйняття і перейшли, так би мовити, у фоновий режим, повинен завжди пройти певний час.

Процес опанування грамотою з психологічної точки зору є надзвичайно складним і швидкість оволодіння ним дитиною є просто вражаючою. Взагалі психологія учіння повна парадоксів і загадок, оскільки об'єктивна складність когнітивного процесу надто часто жодним чином не корелює з часом, який витрачає людська істота на його опанування. До цього часу немає достатньо прийнятої теорії «сенситивних» періодів, яка могла б переконливо пояснити, чому мозок, що перебуває в процесі розвитку, працює набагато досконаліше за той, чиї структури уже повністю сформовані.

Та повернімось до процесу оволодіння грамотою. Читання на своїй початковій стадії є діяльністю, що полягає в перекодуванні, зібраних в певні просторові структури графічних знаків, в фонему, а далі в звукові комплекси, що в свою чергу підлягають смислового розпізнаванню.

Отже, в цьому процесі є кілька етапів:

1. Розпізнавання графічного комплексу.
2. Виділення окремих графем.
3. Співвіднесення графеми і фонему.
4. Співвіднесення фонему і звука.
5. Поєднання звуків у комплекс.
6. Розпізнавання меж комплексу.
7. Співвіднесення звукового комплексу зі смисловим знаком.
8. Усамостійнення смислового значення звукового комплексу.
9. Співвіднесення смислового значення (слова) із графічним комплексом.

Така складна ієрархія, здавалося б елементарного процесу, може ставати причиною багатьох помилок і труднощів при навчанні читанню. Розглядаючи процес читання, Л.С.Цветкова пише: «Читання є складним психічним процесом і, насамперед, процесом смислового сприйняття писемної мови (письменной

речи), її розуміння. Складність цього процесу обумовлюється, насамперед, його неоднорідністю: з одного боку читання – процес безпосереднього чуттєвого пізнання, а з другого – являє собою опосередковане відображення дійсності. Читання не можна розглядати як просту дію; воно є складною діяльністю, яка включає такі вищі психічні функції, як смислове сприйняття і увагу, пам'ять і мислення» [Цветкова, 2000, с.255].

Попри всю значимість читання для людини, до цього часу не має єдиної прийнятної теорії, яка б могла пояснити наявні протиріччя між елементною структурою слова і його сприйняттям як цілісного утворення. Дослідження руху очей при читанні [Цветкова, 2000; с.256] показали, що одиницею читання є слово, а не буква. Це ж саме підтверджує і шкільна практика, читання, як процес сприйняття змісту, починається лише на етапі читання цілими словами. Поки дитина не бачить цілісного слова, вона не усвідомлює того, що читає [Егоров, 1953, с.163-164; Rayner, Foorman, с.35-40]. Одночасно вчитися читати і розуміти прочитане слово можна лише за методики навчання читання цілими словами [Rayner, Foorman та ін., 2001, с.55]. Однак ця методика, попри її видиму легкість, потребує значно більше часу для засвоєння і дає значно гірші результати при письмі, ніж традиційний аналітико-синтетичний метод.

У той же час і аналітико-синтетичний метод не завжди є достатньо ефективним. Багаторічні дослідження виявили пряму кореляцію між виконаннями завдань кубиків Кооса з методики Д.Векслера і швидкістю опанування дітьми читанням. Ця залежність була тим більш вираженою, чим меншим за віком був першокласник. Аналіз отриманих даних навів на думку, що однією із причин затримки формування навичок читання є недорозвинений просторовий праксис, оскільки саме ця функція є ведучою для даного тесту. Для уточнення цього припущення діти, які отримали недостатні бали за кубиками Кооса, були протестовані методикою О.Лурії для виявлення порушень у просторовому праксисі. Низькі показники по двох тестах були виявлені у 87% дітей. Важче знайти теоретичне пояснення зв'язку між просторовим праксисом та читацькими умінями. Звернемось до авторитету Олександра Лурії: «Якщо процес акустичного аналізу відіграє настільки велику роль у первинній ідентифікації значення літер, то, як показали спостереження, таку ж велику роль може відігравати у цьому і наявність

внутрішніх артикуляторних схем. Саме вони дозволяють знайти чітке артикуляторне значення даної літери, відокремивши її від звуків, близьких за фонематичними або артикуляторними ознакам» [Лурия, 1947, с.255]. Отже, Лурія тут ясно говорить про те, що для акту читання важливою є наявність внутрішніх артикуляційних схем фонем (не будучи філологом, О.Лурія використовує термін не фонема, а буква, хоча із контексту однозначно зрозуміло, що мова йде саме про фонему). За О.Лурією, читання залежить від усвідомлення просторової моделі фонем, як певного звукового гешталту. Водночас, кубики Кооса – це теж гештальт певних схожих елементів. «Мислителі завдання, що ставиться перед досліджуваними цим тестом, полягає в тому, щоб подолати «вектори» безпосереднього враження і перетворити елементи вражень в елементи конструкції» [Лурия, 1973, с.314]. Навчаючись оперувати просторовими моделями на основі кубиків Кооса, дитина створює для себе певну схему узагальненої дії, одним із різновидів якої і є процес читання.

Виявлена залежність була покладена в основу експериментальної методики корекції читання у дітей з недостатнім розвитком просторових уявлень. Було розроблено 20 навчальних і 80 тренувальних вправ на основі кубиків Кооса. Експериментально визначались рейтинги складності кожного завдання¹¹³. На основі рейтингу складності були сформовані серії завдань. В комплект експериментальної методики, крім корекційних завдань на основі кубиків Кооса, входили також таблиці для образного вивчення звукового значення букв та методики навчання читати лише по відкритих складах¹¹⁴. Ще однією розробкою, покликаною допомогти дітям без проблем включитися в навчальний процес, була методика подолання дисграфії. Але оскільки вона надрукована у повному обсязі (разом з нею вміщені і тренувальні вправи на основі кубиків Кооса), то зацікавлених читачів відсилаю до видань Кондратенко Л.О., Прищепа О.Ю. Технологія попередження дисграфії. – К.: Главник, 2005. – 96 с. та Кондратенко Л.О., Макіна Л.Б., Прищепа О.Ю. Зошит для підготовки до письма ліворуких і праворуких дітей (у двох частинах).– К.: Грамота, 2010.

¹¹³ У визначенні складності завдань брав участь 71 учень.

¹¹⁴ На жаль, ця методика залишилась не опублікованою.

Прийоми та методи, які використовувались у роботі з окремими проблемами дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання, описані в таких виданнях як: Кондратенко Л. Розумові здібності дитини (Диференціально-діагностичний довідник психолога школи І ступеня) – К.:Главник, 2004. – 112 с.; Богуславська Л., Гончаренко С., Кондратенко Л. Готовність дитини до школи / За заг. ред. С.Максименка, О.Главник – К.: Главник, 2004 – 112 с.; Кондратенко Л.О., Богуславська Л.О. Я хочу, я можу, я буду добре вчитися. – К., 1997. – 84 с.

7.5. Аналіз результатів експериментального навчання

Спочатку пригадаємо, на базі яких попередніх обстежень починався експеримент. За результатами тестування (його пройшло 153 дитини) до чотирьох перших класів, які були включені в дослідження, було зараховано 71 дитину. Створити класи з потрібними параметрами стало можливим лише завдяки величезній популярності школи, що і зумовило наплив бажаючих віддати свою дитину на навчання. 1-а і 1-в класи були сформований із дітей, погано підготовлених до навчання. До кожного із цих класів було зараховано по одній дитині із встановленим діагнозом ЗПР. Середня рангова (рівнева) оцінка 1-а класу становила – 3,92 бала, 1-в –3,87 бала. Нагадаємо, що 1 і 2 ранги свідчили про прекрасну і хорошу готовність, 3 ранг – про посередню готовність, 4 – про погану готовність, 5 – про відсутність здатності, що перевірялась. У 1-б навчались діти із середніми та хорошим показниками готовності до шкільного навчання. Середня рангова оцінка 1-б класу – 2,74. Найкраще підготовлені діти були зібрані у 1-г клас. Середня рангова оцінка класу 1,8.

Почнемо із шкільної успішності – в умовах покласної диференціації найоманливішого показника навчальних спроможностей дитини. Чому так? Хоча б тому, що вчитель через певний час зникає до можливостей своїх дітей і поставлена ним оцінка стає внутрішньокласною ранговою характеристикою дитини. А тому в класі підвищеної індивідуальної уваги вона завжди була децю завищена, а в класі прискореного навчання – занижена, порівняно з класом вікової норми. Жодного негативного значення таке завищення/заниження в початковій школі не мало, оскільки в цей час важливіше оцінювати не стільки відповідність знань, умінь і навичок дитини певному стандарту, скільки міру вкладених у

досягнення цих знань, умінь і навичок власних зусиль. Навіть контрольні роботи не будуть точним показником рівня досягнення, оскільки їх теж дозволялось і рекомендувалось варіювати, підбираючи складніші завдання для сильніших дітей і легші для слабших. Єдиним винятком були річні контрольні, які на час проведення експерименту надавались райвно, але й тут допускались варіанти. Тому дійсно цікавими були результати, отримані дітьми класів В і Г, які обидва вважались сильними, а тому писали ОДНАКОВІ контрольні роботи. Тож подивимось, що з тими оцінками за контрольні роботи було (в першому класі здійснювалось безоціночне навчання).

В	Мова		Мате- матика		Г	Мова		Мате- матика	
	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас		2 клас	3 клас	2 клас	3 клас
1.Д. Дмитро	3- н/п- 2-2- 3	2-3- 3-3- 3	3-2- 3-2- 3	Н- 3-3- 3-4	1.А. Катя	4-5- 4-5- н	4-4- 4-5- 5	4-4- 4-4- 4	4-4- 5-4- 5
2.Д. Іра	4-4- 4-5- 5	4-5- 5-4- 5	4-3- 5-4- 5	4-3- 4-4- 4	2.А. Віктор	4-5- 5-3- 5	4-н- 4-4- 5	3-н- 3-4- 4	3-3- 4-н- 4
3.Д. Таня	3-4- 3-4- 4	4-4- 4-4- 4	4-4- 3-н- 4	4-5- 4-4- 5	3.Б. Діма	5-5- 4-5- 5	5-5- 5-5- 5	4-5- 4-5- 5	4-5- 5-5- 5
4.Д. Олег	4-3- 3-4- 5	4-5- 5-3- 5	3-3- 4-4- 4	4-5- 4-4- 5	4.Г. Пилип	5-4- 5-5- 5	4-5- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5
5.І. Женья	3-3- 4-3- 4	3-4- 3-5- 5	3-4- 3-3- 4	4-5- 3-4- 5	5.Г. Олексій	4-4- 4-3- 5	4-5- 4-4- 5	5-5- 4-5- 5	4-4- н-5- 5
6.Ш. Ольга	3-3- 4-4- 4	4-3- 4-5- 5	3-3- 4-3- 3	4-3- 4-4- 5	6. Є.Георгій	Н-5- 4-4- 5	4-5- 4-5- 5	Н-5- 4-4- 5	4-5- 4-4- 5
7.П. Олексій	2-2- 3-3- 3	2-3- 4-4- 4	3-3- 4-3- 4	4-2- 4-4- 4	7.К. Ната	3-5- 5-4- 5	5-4- 5-5- 5	4-5- н-4- 5	4-5- 5-5- 5
8.К. Оксана	3-2- 3-3- 3	4-3- 4-4- 5	3-3- 4-4- 4	4-5- 4-4- 4	8.К. Сергій	4-5- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5	4-5- 4-4- 4	4-5- 4-4- 5

9.К. Всего- лод	3-4- 3-3- 4	5-3- 3-4- 4	3-3- 4-3- 4	4-4- 4-4- 4	9.К. Саша	4-5- 4-4- 5	5-5- 3-4- 5	5-н- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5
10.М. Саша	4-3- 2-3- 4	3-3- 4-3- 4	3-2- 2-3- 3	3-3- 4-4- 4	10.К. Зіна	5-5- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5	5-4- 3-5- 5	4-4- 4-5- 5
11.О. Галина	Н- 4-4- 5-5	4-5- 4-5- 5	4-н- 4-4- 5	4-4- 4-4- 5	11.М. Людя	5-5- 5-4- 5	5-4- 4-5- 5	4-3- 4-4- 5	4-4- 4-4- 4
12. П. Іра	3-3- 4-4- 4	4-4- 5-5- 5	3-3- 3-4- 4	4-2- 4-3- 4	12.М. Олена	4-5- 5-4- 5	4-4- 5-4- 4	5-4- 5-5- 5	5-5- 5-5- 5
13.П. Марина	3-3- 4-4- 4	4-3- 5-4- 4	4-4- 4-3- 4	4-5- 4-4- 5	13.Н. Влад	4-н- 3-3- 4	3-3- 4-3- 4	4-4- 4-3- 3	3-3- 3-3- 3
14.С. Катя	4-4- н-4- 4	4-5- 4-4- 5	3-3- 4-4- 4	5-4- 4-3- 4	14. П.Олек- сій	4-5- 4-4- 5	5-4- 4-5- 5	4-3- 4-4- 4	4-5- 4-4- 4
15.Т. Олена	3-3- 4-3- 4	4-3- 4-5- 4	3-3- 3-4- 3	3-н- 3-4- 4	15.П. Олена	4-4- 5-4- 5	4-5- 5-5- 5	4-4- 5-5- 5	4-4- 4-4- 5
16.Т.Са ша	3-2- 2-3- 3	3-4- 3-4- 4	Н- 3-2- 3-3	4-3- 3-3- 4	16.С. Сергій	5-5- н-н- 5	4-5- 5-5- 5	4-5- 4-4- н	4-4- 4-5- 5
17.Ч. Олена	4-4- 4-5- 4	4-5- 3-4- 5	4-4- 3-4- 4	4-4- 4-4- 5	17.Ш. Ганна	4-4- 5-н- 5	4-4- 5-5- 5	4-4- 4-4- 5	4-4- 5-4- 5
18.З. Влад	4-4- 3-4- 4	4-3- 5-4- 4	3-3- 4-4- 4	4-2- 4-4- 4					

Як бачимо, навіть у другому класі діти Г класу набагато випереджали дітей із В класу за якістю виконання контрольних робіт. Якби контрольні роботи проводились у першому класі, результати були б взагалі не до порівняння. Та потроху різниця ставала все меншою, хоча так ніколи і не зникла. Водночас показовим є те, що річні контрольні, надані райвно, виконувались дітьми обох класів краще, ніж ті, які складали для них учительки математики та української мови (нагадаємо, що ці предмети викладались не одним, а двома педагогами). Цікаво прослідкувати успішність Дмитра Д., дитини із затримкою психічного розвитку. Спочатку контрольні він писав переважно на 2, але вже під кінець

другого року навчання намітився перелом, який особливо закріпився у третьому класі. Дмитро навіть зумів отримати 4 за річку контрольну з математики.

У, так би мовити, «офіційному» класі підвищеної індивідуальної уваги двійки за контрольні роботи практично не ставились, а оскільки складність річних контрольних відповідно до умов експерименту теж зменшувалась, то певними показниками можуть бути тільки середні цифри.

Мова									
1 чверть		2 чверть		3 чверть		4 чверть		річні	
2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас
3,8	4,3	4,1	4,5	4,5	4,2	4,5	4,3	4,3	4,1

Математика									
1 чверть		2 чверть		3 чверть		4 чверт		Річні	
2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас	2 клас	3 клас
4,2	3,0	4,1	3,7	3,8	3,5	4,1	3,8	4,0	3,9

Як бачимо, попри загальну позитивну картину, спостерігається неочікуване незначне зниження успішності виконання контрольних робіт з математики, викликане об'єктивним зростанням складності матеріалу. Зовсім інша картина вимальовувалась в оцінках трьох недостатньо підготовлених школярів, які залишились у змішаному (контрольному) класі. Тут яскраво видно зниження навчальної успішності дітей. З кожним роком недостатньо підготовлені до школи діти тільки поглиблювали свою навчальну неспроможність, накопичувався погано засвоєний матеріал, який поступово перетворював первинну шкільну неуспішність у вторинну.

Б	Мова		Математика	
	2-й клас	3-й клас	2-й клас	3-й клас
З. Антон	4-3-4-3-2	3-3-3-3-2	3-3-3-2-2	3-3-2-3-2
С. Ярина	4-5-3-5-3	4-3-3-3-2	4-4-3-3-3	3-2-3-3-3
К. Олег	4-4-4-4-3	3-4-2-3-3	4-3-3-н-3	3-2-3-3-3

Як уже говорилося, оцінка в початковій школі є недостатньо об'єктивним показником навчальних спроможностей дітей, оскільки її завдання є не стільки бути еталоном якості виконання роботи, скільки стимулювати дитину до навчання, надаючи школяреві шанс отримати задоволення від інтелектуальної праці. Тому, щоб краще побачити ситуацію, яка складалась у різних класах, звернемось до менш залежних від суб'єктивних чинників показників.

Протягом усіх років навчання в класах проводилось тестування за невербальною шкалою Равена¹¹⁵, а також фіксувалась швидкість читання. Дані цих спостережень наводяться в таблицях, що представлені у додатках (варто нагадати, що до третього класу кількість дітей збільшилась, але результати наводяться лише по тих, хто проходив донавчальне тестування і вчився протягом усіх трьох років). Варто зробити певне зауваження – матриці Равена в нашому дослідженні використовувались не як тест для вимірювання інтелектуальних здатностей, а лише як інструмент контролю просування дитини у здатності розв'язувати складні мислительні задачі, що передбачають певний рівень розвитку аналітико-синтетичного мислення. Перед застосуванням матриць діти проходили спеціальне навчання, подібні завдання включалися в структуру уроку всіма вчителями, матриці широко використовувались і в курсі розвитку творчого мислення. Тому наведені в таблицях дані жодним чином не є показниками IQ. Для визначення інтелекту дітей застосовувався тест Векслера.

¹¹⁵ Вимірювання проводилось протягом останнього тижня кожної чверті.

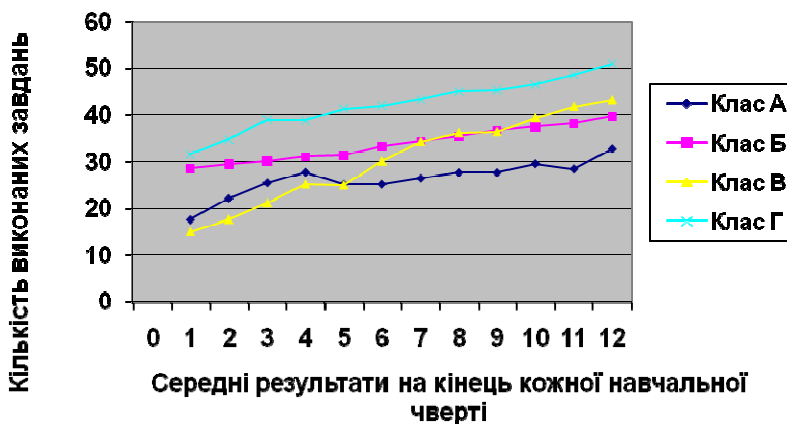


Рис 5. Ріст показників виконання тесту матриці Равена

Як ми бачим, на початку першого класу здатності дітей до невербального аналітико-синтетичного мислення знаходяться, фактично, на однаково низькому рівні як у класі А, так і в класі В. Далі протягом першого року навчання ці здатності різко покращуються, що і не дивно, бо в обох класах проводились спеціальні ігрові тренінги мислення та здійснювалась індивідуальна розвивально-корекційна робота. З графіка видно, що до першого тестування з матрицями Равена були однаково незнайомі діти класу Б і Г. Їхні результати були теж майже однакові (хоч значно кращі, ніж у дітей класів А і В). Та дуже швидко діти класу Г значно покращують свої результати. Через певний час вони досягають певного максимуму, і далі можливості зростання обмежуються деякими особливостями побудови матриць для виконання окремих найважчих завдань яких, окрім високого рівня аналітико-синтетичного мислення, потрібні певні формальні знання, які значно переважають програму початкової школи. Зростає кількість правильних відповідей і у дітей контрольного класу, але її зростання не перевищує 30%, що відповідає нормальному віковому підвищенню при роботі з матрицями Равена (для збереження стабільного інтелектуального показника з 7 до 10 років потрібно, щоб кількість виконаних завдань зросла приблизно на 10 сирих

балів, що і дорівнює тим самим 30%). Однак повернемося до класів А і В. У класі В різке зростання продовжувалось у другому і третьому класі, на кінець якого вони навіть дещо випереджали показники класу Б. У класі ж А зростання йшло набагато нижчими темпами, до того ж відбувалось дуже нерівно – із відступами і особливо падіннями в кінці першої чверті другого року навчання та третьої чверті третього року навчання. Оскільки корекційна та розвиваюча робота в усіх класах проводилась однакова, то можна зробити висновок, що її можливості виявились недостатніми для виявлення всіх потенційних можливостей дітей класу А. Показовим у цьому напрямку є зафіксоване на графіку тимчасове різке падіння у другому класі. Воно співпало з майже місячною відсутністю класного керівника, яка неочікувано потрапила до лікарні. До дітей стали ходити на заміну різні вчителі і це різко позначилось як на їхній успішності, так і на здатності до аналітико-синтетичного мислення. Діти ж класу В, звичні до практично предметного викладання, не реагували зниженням показників на відсутність певного викладача.

Крім матриць Равена, іншим абсолютно об'єктивним показником навчальної спроможності дітей була швидкість читання. Сама собою швидкість читання є простою технічною навичкою, але рівень оволодіння нею визначає спроможність дитини повноцінно сприймати навчальний матеріал, який надається в друкованій формі. Дитина, яка погано читає, не може ефективно засвоювати нові знання не тому, що вона розумово слабша, а тому, що на сприйняття одиниці інформації у неї витрачається набагато більше часу.

Контроль за швидкістю читання здійснювався завучем школи. Його дані за Книгою перевірки навичок читання представлені в додатках. Подивимось на узагальнений графік.

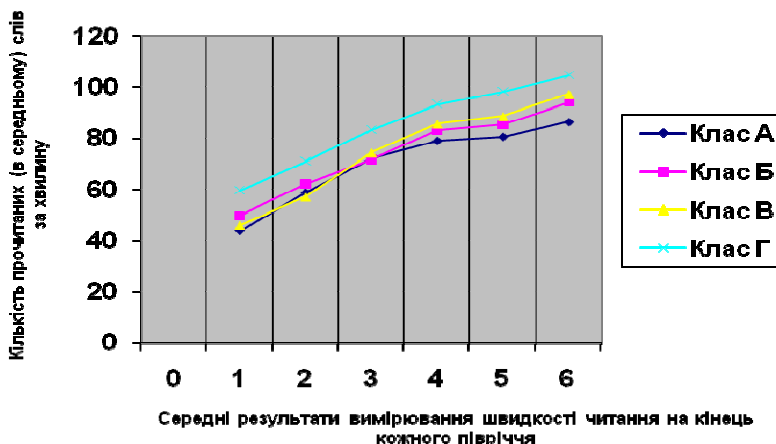


Рис.6. Ріст швидкості читання (кількість слів за хвилину)

Як бачимо, на кінець першого півріччя першого класу найкращі результати були у дітей класу Г, що і не дивно, оскільки більшість із них читала ще до початку шкільного навчання. До закінчення початкової школи середня швидкість читання учнів цього класу перевищувала 100 слів за хвилину. Діти інших трьох класів при першій перевірці читали, в середньому, від 40 до 45 слів на хвилину. На кінець навчання і тут клас В випередив контрольний клас Б і досягнув середнього рівня в 97,2 слова за хвилину.

Та головне було навіть не навчальних успіхах цього класу, а в тому, що діти не відчували жодної потреби в спеціальній опіці з боку дорослих. У той час як по закінченні початкової школи батьки класу А і навіть класу Б (що дещо здивувало автора) намагались усіма силами зберегти колектив і перейти в якусь школу цілим класом (експериментальна школа була лише початковою), то діти класів В і Г випробовували свої сили, здаючи екзамени до шкіл вищого рівня – Києво-Могилянського колегіуму, спеціалізованих гімназій та ліцеїв.

І багатьом це вдалось. Найдивніше, що вдалось не тільки випусникам класу Г, яким так би мовити сам Бог велів, але й дітям класу В, які на початку навчання були прямими кандидатами в шкільні невдахи. Справді вражає, але 12 учнів класу В успішно

пройшли ці екзамени – 2 потрапили до Києво-Могилянського колегіуму, 6 – у престижні спеціалізовані гімназії, 4 – у гімназіях різних типів. Один учень за державною стипендією як обдарована (!) дитина навчався у США. Навіть Дмитро Д. (дитина, яка прийшла до школи з медичним діагнозом ЗПР), хоч і не здав вступні екзамени до гімназії, закінчив загальноосвітню школу з середнім балом 8,5. Жоден випускник В класу не погіршив свою успішність у старших класах.

Успіхи випускників Г класу, хай і більші, але закономірні – тільки 2 випускники навчалися у звичайних загальноосвітніх школах, один учень кілька років поспіль перемагав на Всеукраїнських олімпіадах, одна випускниця класу Г виборола стипендію на навчання у Франції.

Експеримент у цілому довів, що правильна корекція, компенсація, підсилення позитивної емоційної складової діяльності може пересилити дію деструктивних факторів і привести до бажаного результату. Та невже в цьому хтось колись сумнівався? Старовинна російська приказка, здається, так і говорить: «вера и труд – всё перетрут». В експерименті віри було аж занадто – емоційно задіяні були не тільки батьки і діти, але й директор школи, учитель класу-блоку і, звичайно, психолог школи. У підґрунтя успішності експерименту був покладений взагалі позанауковий фактор – повідомлення його учасникам свідомо неправдивої інформації. Мета експерименту була досягнута, результати навчання показали, що подолати первинну шкільну неуспішність тільки зміною методів навчання, корекцією та компенсацією дуже важко. Потрібне створення загального позитивного ставлення до дитини і дитини до себе, налаштованість на подолання перешкод, сприймання перешкоди, труднощів як додаткового стимулу до інтелектуального напруження. На жаль, для того, щоб дефіцитарна дитина повірила в себе, необхідно, щоб у неї повірили всі дорослі, які її оточують. Те, на що здатні генії – йти супроти невіри, вірити в себе попри недовіру близьких, долати, здається, саму долю – діти з певними проблемами здійснити не можуть, оскільки внутрішній діючий психологічний механізм у них занадто негативно поляризований. Змінювати його поляризацію можуть тільки ті, хто поряд.

Побіжно в експерименті було виявлено дивний феномен – обдаровані діти набагато важче піддаються позитивному

корекційному впливу. Якщо сфера їхніх інтересів перебуває за межами навчання, їх надзвичайно важко переорієнтувати. В усякому разі у тій системі, яка була впроваджена в експериментальній школі, цього зробити не вдалось. Таких дітей було двоє і їхні історії подаються нижче.

Богдан

Тестування за методикою Векслера, проведене у 7 років 2 місяці дало такі результати:

Вербальний інтелектуальний показник – 130.

Невербальний інтелектуальний показник – 150.

Загальний інтелектуальний показник – 144.

Батько – шофер вантажівки, освіта незакінченка середня, мати – вихователька дитсадка – освіта середня спеціальна.

У жодних таблицях результатів ім'я Богдана не зустрічається, оскільки у школі він провчився лише перше півріччя, на початку нового року батьки продали квартиру і переїхали в село.

Авторові надзвичайно важко писати про цю дитину, бо Богданова історія стала свідченням повної її неспроможності вплинути на шкільну ситуацію високообдарованої дитини. Ще на етапі донавчального тестування Богдан був виділений серед однолітків, бо за результатами готовності до шкільного навчання отримав максимально високі бали. Був зарахований у 7 клас. У середині вересня проходив діагностичне обстеження за допомогою тесту Векслера, в результаті чого у нього був виявлений високий інтелектуальний показник. А далі почались проблеми. Богдан був сам по собі, а школа сама по собі. Він сидів на уроках, але тільки сидів. Здавалося, він існує в своєму, далекому від оточуючого світу. Про щось думав, іноді починав розмовляти сам із собою, коли до нього звертались, ніби просинався і здивовано озирався навколо. Якщо вдавалось привернути увагу до того, що робиться в класі, виявлялось, що він досить легко справляється з усіма завданнями. Взагалі шкільна програма давалась йому надзвичайно легко. До того ж у школу він прийшов уже вільно читаючи і прекрасно рахуючи. Можна було б закрити очі на його, так би мовити, «відсутність» на уроках, якби він хоч робив вигляд, що працює. Та Богдан не зважав ні на зауваження вчительки, ні на вмовляння. Коли йому щось подобалось, брав участь у роботі, коли ні – думав про своє, малював непогані картини або пошепки починав розповідати сусідам казки. Викликали матір, вели

розмови, говорили про можливе велике майбутнє обдарованої дитини, та вона лише зітхала і відповідала, що все це ні до чого, що в його роду всі такі, трохи не від світу цього і нічого з її дитини не вийде, бо такий як батько – як щось зробити, то ні на що не здатний.

Влад здавався повною протилежністю Богдана.

Пішов до школи в 6 років 10 місяців. При вивченні інтелекту були отримані наступні результати:

Вербальний інтелектуальний показник – 135.

Невербальний інтелектуальний показник – 133.

Загальний інтелектуальний показник – 138.

Батько – достатньо успішний приватний підприємець. Мати не працює, сидить удома з новородженою дитиною. У Влада є ще няня, яка водить його до школи. Попри високий достаток сім'ї, Влад не був ні розбещений, ні забалуваний. Повільно, але все ж читав, багато знав, любив гратися з дітьми. Проблеми почались з другого півріччя, коли батько купив для сина окремий комп'ютер. До цього в родині був тільки батьківський, до якого Влада не підпускали. Практично за місяць дитина втратила зацікавленість навчанням, хлопчик повністю переключився на комп'ютерні ігри, тим більше, що дуже швидко зумів оволодіти технікою гри в інтернеті. Досить пізно причину раптових Владових проблем розпізнали і в школі. Домашні комп'ютери тоді були ще екзотикою, а про інтернет взагалі знали дуже мало. Всі бачили, що дитина втрачає інтерес не тільки до навчання, а взагалі до оточуючого світу, стає дратівливою, надмірно збудженою, з дивними неочікуваними реакціями. Спочатку шукали хворобу, обстежували, коли виявили причину, було вже, мабуть, запізно – Влад підсів на комп'ютер, як на голку. До того ж у сім'ї почались проблеми – батько звинувачував у всьому матір, яка, сидячи вдома, не змогла відволікти дитину від комп'ютера, мати ж всю вину перекладала на батька, який цей комп'ютер купив. Спроби відключити комп'ютер привели спочатку до злому паролей на батьковому комп'ютері, а коли той почав закривати його в сейфі, Влад переключився на комп'ютерний клуб, куди й став вчапати, відносячи домашні гроші. До кінця третього класу він майже не збільшив свою швидкість читання – прийшовши до школи з умінням читати 20 слів на хвилину, він закінчував її з 60 словами на хвилину, гірше за

нього на всю школу читав лише Олег, недостатньо підготовлена дитина із Б класу.

Висновки до 7 розділу

Для повноцінної пропедевтики розвитку академічної та загальної неуспішності у дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання слід одночасно здійснювати стимулюючий вплив у зонах дії механізмів усіх рівнів, які визначають полярність енергопотенціалу загального психологічно механізму. При здійсненні такої роботи слід враховувати наступні концептуальні положення:

- Первинна шкільна неуспішність є складним психолого-педагогічним явищем, яке не можна зводити лише до академічної неуспішності. Академічна неуспішність є її найочевиднішою але не єдиною складовою.

- Первинна шкільна неуспішність виникає за наявності комплексу діючих негативних чинників, які включають педагогічні, психологічні, соціальні та навіть фізіологічні фактори. Головна небезпека первинної шкільної неуспішності полягає не стільки у недостатній підготовці дітей початкової школи до навчання в основній школі, скільки у формуванні дефіцитарної дитячої особистості, спустошеної почуттям власної нижчезартості, оцінюючу себе як «людину-невдачу», неспроможну самотужки подолати не тільки навчальні, а й життєві проблеми.

- Подолання недостатньої готовності дитини до шкільного навчання має здійснюватись одночасно у кількох напрямках:

- 1) забезпечення постійного переконання дитини у своїй навчальній спроможності, а відтак і отримання задоволення від інтелектуального напруження в процесі навчання;

- 2) забезпечення комфортних умов для життєдіяльності;

- 3) загального розвитку особистості першокласника;

- 4) корекції та посиленого тренінгу недостатньо розвинутих умінь;

- 5) створення загального позитивного ставлення оточення до дитини і дитини до себе, налаштованості на подолання перешкод; сприймання перешкод, труднощів як додаткового стимулу до інтелектуального напруження. Для того, щоб дефіцитарна дитина повірила в себе, необхідно, щоб у неї повірили всі дорослі, які її оточують.

Аналіз результатів здійсненого експериментального навчання засвідчив, що правильна корекція та компенсація когнітивних здібностей у поєднанні з фізичним розвитком, а, головне, підсиленням позитивної емоційної складової діяльності можуть пересилити дію деструктивних факторів і привести до ефективної пропедевтики виникнення первинної шкільної академічної неспішності, запобігання перетворення її на загальну шкільну неспішність та недопущення її розвитку під час подальшого навчання в основній школі.

Розділ 8. Вплив сучасного суспільства на особливості розвитку первинної шкільної неспішності

Формувальний експеримент, який був представлений у попередньому розділі, важко віднести до якогось одного певного типу психологічного експериментального дослідження. З одного боку, він проходив у природних умовах звичайної початкової школи, а з другого – в роботу експериментальних класів були внесені значні суто організаційні зміни, більш властиві лабораторному експерименту: був штучно створений єдиний класний колектив, зібраний в одному двокімнатному приміщенні, який роз'єднувався лише на час уроків; у дітей був спільний класний керівник і кілька учителів – предметників. І дуже важливим елементом було те, що учасникам експерименту **не були повідомлені його істинна мета і завдання**. Такий підхід дозволив елімінувати негативні фактори, вплив яких було важко врахувати при проведенні звичайного польового експерименту. Отримані результати дозволили виявити зв'язки між механізмами різних рівнів, які приводять до підвищення або пониження енергопотенціалу особистості і тим самим визначають успішність/неуспішність навчання дитини в школі. Врахування педагогом та шкільним психологом дії механізмів різних рівнів дозволяє вирівнювати енергопотенціал, незалежно від організаційних умов, у яких проводиться навчання.

Після завершення основної частини дослідження минув певний час, і з'явилися не тільки абсолютно нові типи шкіл, а й умови розвитку дітей, на фоні яких проходить розвиток первинної шкільної неспішності. Аналізу нових проблем у роботі з первинною шкільною неспішністю і присвячений останній розділ монографії.

8.1. Зміни у мотивації до навчання учнів початкової школи

У старому радянському фільмі «Першокласниця» (1948) розповідається історія дівчинки, що навчається в ідеальній школі, яку вона сприймає як безмежне джерело знань, які кожен день у захваті переповідає своїм рідним. Навіть робота з прописами (безкінечне писання паличок, крючечків, кружечків) приносить їй неймовірну радість, а перехід з писання олівцем на ручку – це справжнє свято. Та навіть у цьому ідеальному світі проривається момент, коли героїні, яка прийшла до школи уміючи читати і трохи писати, стає нудно і вона починає збиратись додому. Що ж говорити про сучасних дітей, які зростають у настільки насиченому інформацією світі, що навряд чи якась найпрекрасніша вчителька наймодернішої школи зможе їх чимось здивувати. Світ електронних гаджетів, з яким вони познайомились задовго до школи, перенасичений яскравими образами, набагато яскравішими, ніж це буває у реальному житті, діяння в цьому світі приносить виключно задоволення і є необтяжливим – адже в більшості дитячих ігор передбачена наявність помічника – феї, мага, мудреця. Якщо дитина не справлялася з певним завданням, вона може або перейти на легший рівень виконання, або вдатися по допомогу.

У школі все майже так і зовсім не так: фарби тьмяніші, завдання нудніші, а вчителька в ролі феї виступати не збирається. Так, до неї можна звернутись по допомогу, але при цьому ти явно відчуєш себе гіршим – адже ж інші діти якось справляються самі. То що ж робити, коли стає просто нудно і не цікаво? У тому ж фільмі «Першокласниця» вчителька суворо присоромлює Марусю – говорячи, що навчання – це важка робота і його кидати не можна, адже ж не кидає свою роботу лікар чи пожежник. І дівчинка переймається розумінням і важливістю хай нудної, але такої важливої роботи, і хоча ті палички уже мерехтять перед очима, вона старанно продовжує працювати. Наскільки правдивий цей ідеалізований образ – важко сказати, однак те, що раніше ні діти, ні їхні батьки не чекали від школи суцільного свята й були внутрішньо готові до важкої роботи, підтверджується багатьма спогадами та художніми творами відомих дитячих (і не тільки дитячих письменників) (М.Носов, В.Катаєв, С.Васильченко, А.Тесленко, К.Чуковський).

На противагу їм сучасні діти просто не призвичаєні змушувати себе робити щось, що не приносить задоволення, одноманітна тренувальна робота викликає нехіть, власні невправності породжують злість. Директор фізико-математичного ліцею №239 в Санкт-Петербурзі, переможець Всеросійського конкурсу «Директор школи, 2012» Максим Пратусевич вважає, що у сучасних школярів: «Мало часу і працювати треба, а працювати зараз не дуже прийнято. Діти не привчені до роботи. Говорять, учитися треба весело, а це зовсім не так. Навчання – це напружена праця. Ми ж вчимося для життя, а в житті слід напружено працювати і уміти це робити» [Експерты рассказали...]. Звичайно, школа не повинна перетворюватись на муштру, і дитина має відчувати радість від навчання, однак для того, щоб дійсно відчувати радість, треба здобути якусь, хоч маленьку, перемогу. А перемог без зусиль не буває.

Василь Олександрович Сухомлинський писав у своїй роботі «Сто порад учителям»:

«Є загальні повчання, однаково цінні для всіх віків. Вони в нашому педагогічному колективі виражаються в наступних істинах:

- Пам'ятай, що без праці людина вироджується — перетворюється в огидну, мерзенну істоту.

- Людину узнають по колосу пшениці, яку вона посіяла і виростила, — так говорить народна мудрість. Ти виражаєш сам себе своєю працею. Дерево, вирощене твоїми руками, — це ти, твоя працьовитість і материнство. Твій робочий зошит — це теж ти, твоя праця, твій обов'язок перед батьком і матір'ю.

- Навчаючись за шкільною партою, ти береш у борг в старших поколінь матеріальні цінності, необхідні тобі для життя...

- Знай, що праця – нелегка справа. Праця немислима без поту, втоми, напруження фізичних і духовних сил. Праця не може бути такою ж цікавою, як гра, забавка, розвага. Праця цікава іншим – тим, що, вкладаючи в роботу свій розум, мудрість, напруження своїх рук, людина створює потрібні і красиві речі – творить життя і красу, утверджує, виражає в речах саму себе. ...Залишай себе в праці – і ти будеш щасливим.

- Праця – як сходження на високу гору: її сяючої вершини не досягнеш, якщо не пройдеш важкою, виснажливою кам'яною стежкою.

- Праця робить людину зрілою і мужньою. З шестирічного віку починай роботу, розраховану на декілька років. Живи так, щоб вже в десятирічному віці, озирнувшись назад, побачити те, що ти зробив своїми руками...Мудрість науки, світло знань посправжньому відкриваються перед тобою лише тоді, коли трудяться твої руки, коли ти знаєш, що таке піт, трудова втома, мозолі.

- Навчання стане для тебе працею і ти зможеш керувати сам собою, оволодіваючи знаннями, лише тоді, коли навчився долати труднощі в роботі, де зливаються майстерність рук і мудрість розуму...Пам'ятай, що рідко хто народжується з природними задатками Ньютона або Ейнштейна. Розраховуй на найгірше – на те, що природа обділила тебе. Виробляй, розвивай свої здібності працею, творчістю.

- Ніколи не залишай початої справи, доводь її до кінця...
- Знай, що майстерність безмежна..

Ці повчання доходять до свідомості вихованців лише за певних умов. Вони залишаються пустим звуком, їх навіть не зрозуміють вихованці, ніби ви говорите з ними невідомою їм мовою, якщо в школі немає атмосфери *радості праці*» [Сухомлинський, т.2, с.612-613].

Тільки отримання задоволення від інтелектуальних зусиль стимулює дитину до продовження роботи, до нового розумового напруження. Будь-яка праця повинна винагороджуватись, мати певний матеріалізований символ успіху, а відтак виникає проблема адекватної «плати» за витрачені учнем зусилля. І тут повстає уже застаріла дилема оцінки – оцінки як знакового еквіваленту усного оцінювання.¹¹⁶ Те що погана оцінка учня початкової школи – це,

¹¹⁶ Взагалі оцінка для молодшого школяра може мати абсолютно парадоксальне значення, про що так яскраво написав О.Беляєв у книзі «Біліє парус одинокий»:

Одне тільки затьмарювало радість навчання: Петю ще жодного разу не викликали, і ні однієї оцінки ще не стояло в його записному зошиті. Майже у всіх хлопчиків у класі були оцінки, а у Петі не було. Щосуботи він із сумом приносив свій порожній записний зошит, розкішно обгорнутий в рожевий папір, обклеєний золотими і срібними зірками, орденами, прикрашений різноколірними закладками. Але ось одного разу в суботу Петя, не

насамперед, провина учителя, оскільки він (і тільки він) мав забезпечити дитині можливість добре засвоїти матеріал, говорити не доводиться. А от хороша оцінка? Особливо хороша оцінка слабенького учня. Скільки радості вона може йому принести? Яку насагу для подальшої роботи може дати? Знявши оцінювання в перших класах початкової школи, ми, з одного боку, захистили дитину від горя, розпачу, появи невіри в себе, з другого – ліквідували дієвий засіб стимуляції до навчання, бажання прикласти більше зусиль для отримання заслуженої нагороди. Усна похвала є певною альтернативою оцінки, та, на жаль, її не можна принести додому й показати рідним, не можна розтягнути радість у часі. Можливим виходом могло стати оцінювання кожної дитини за індивідуальними критеріями, показуючи оцінкою її особистісний прогрес, але такий підхід навряд чи можливий у загальноосвітній школі. Його просто не зрозуміють інші діти й можуть почати думати, що вчитель любить одних дітей більше за інших, оскільки ставить їм кращі оцінки за гірше виконані роботи. Однак оцінка є лише знаком, показником ступеня долученості до певного рівня знань та умінь. Сучасна ж дитина, перенасичена хаотично засвоєною поза школою, практично не структурованою, різноплановою інформацією, яку вона звикла легко отримувати і

роздзягаючись, вбіг до їдальні, сяючий, схвилюваний, червоний від щастя. Він розмахував ошатним записним зошитом, кричачи на всю квартиру:

– Тітка! Павка! Дуня! Ідіть сюди швидше! Дивіться, мені поставили оцінки! Ах, яка шкода, що тато на уроках! І, урочисто жбурнувши зошит на стіл, хлопчик з гордою скромністю відійшов убік, як би не бажаючи заважати спогляданню оцінок.

– А ну, а ну! – вигукнула тітка, ... – Покажи свої оцінки. Вона взяла зі столу зошит і швидко пробігла його очима. Закон божий – два, російська – два, арифметика – два, увага – три, старанність – три, – з подивом сказала тітка, докірливо хитаючи головою.

– Не розумію, чого ж ти радієш? Суцільні двійки.

Петя з досади навіть тупнув ногою.

– Ось так я і знав! – закричав він, мало не плачучи від образи. – Як ви, тітка, не розумієте? Важливо, що оцінки! Розумієте: о-цін-ки! А ви цього не хочете зрозуміти ... Так завжди! ...І Петя, сердито схопивши знаменитий зошит, помчав у двір показувати оцінки хлопчикам.

бездумно запам'ятовувати, не відчуває цінності знань, та ще й таких, для здобування яких потрібно витратити зусилля.

Взагалі ідея школи «без зусиль» не нова. Ще на межі XIX і XX століття французький художник Марк Коте намалював школу-мрію XXI століття, де знання автоматично «закачуються» дітям у голови. Цікава в цій картині роль учителя, яка по суті зведена до ролі підбирача корисних книжок та вкидання їх у потрібному порядку до автомата. Комп'ютер іноді здається саме таким автоматом, якому навіть учитель для відбору підручників уже не потрібний. Та чи це справді так?

Школа

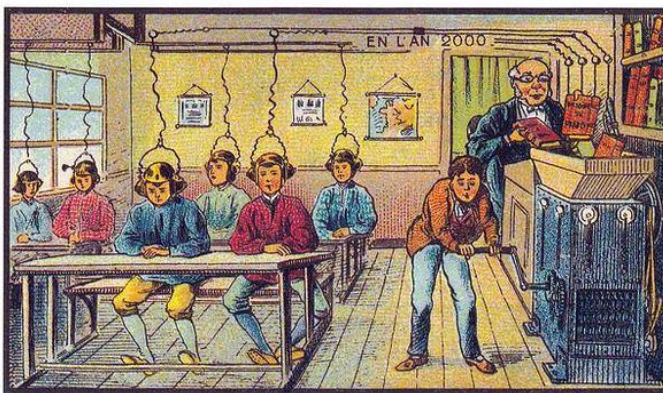


Рис.7. Школа 2000 року (худ. Марк Коте)

Протягом століть роль педагога суттєво змінювалась. В античному світі і в ранньому середньовіччі учитель був майже єдиним джерелом інформації, який передавав накопичені попередниками знання своїм учням. Навіть такий масштабний винахід як поява книгодрукування кардинально не змінив ситуацію, хоча і дещо зменшив роль викладача як головного носія інформації, розширивши можливості учнів самотужки набувати знання. Та самонавчання за книгами потребує не тільки високого рівня навчальної мотивації, але й здатності до продуктивної селекції отримуваних відомостей, їхнього правильного аналізу та

синтезу, що далеко не завжди властиве не тільки дітям, але й дорослим. Книга не дозувала інформацію, не розбивала її на короткі фрагменти, а викладала логічно розгортаючи в часі та просторі. Тому в епоху книг учитель залишався містком між знаннями, викладеними в друкованих виданнях, і дитиною. Однак з розвитком Інтернету ситуація докорінно змінилась. Пошукові системи взяли на себе функції подрібнення інформації на блоки, її селекції, аналізу та синтезу, представляючи відомості уже у штучно препарованому вигляді. Людину звільнили від задачі вицлюювання та обдумування фактів, одночасно скинувши на неї лавину готових відомостей, які далеко не завжди є науково обґрунтованими чи просто достовірними. Різноманітна інформація настільки переповнила світ, що в останні роки почали все частіше говорити [Vansevicius, Stulginskis, 2007; Information Overload] про втому від неї. Споживачі продукції Інтернету, з одного боку, уже не можуть відірватись від поглинання нових фактів, відомостей, даних, а другого – не здатні їх ні проаналізувати, ні повноцінно засвоїти. Вони ніби плывуть в морі повідомлень, фактів, новин, узагальнень, висновків..., хитаючись на хвилях, але не бажаючи заглибитись і зрозуміти суть.

У таких умовах позірною легкість і доступність знань уже у готовому вигляді породжує ілюзію можливості стати освіченою людиною практично без жодних зусиль – не здобуваючи знання, а лише запам'ятовуючи результати відбору здійсненого пошуковою системою. Точаться навіть розмови про те, що школа вже віджила своє, і вчителів дуже скоро можуть замінити спеціальні «навчальні» машини.

Однак при цьому абсолютно не враховується, що робота педагога має кілька функцій. Звичайно, у сучасних умовах його роль як простого хранителя знань та «транслятора» їх дітям суттєво зменшилась. Водночас, зросло значення педагога як людини, здатної систематизувати інформацію, засвоєну дитиною з різних джерел, смислово її організувати, а також навчити дітей вмінням узагальнювати, аналізувати, структурувати і правильно інтерпретувати отримувані відомості. Та усього цього можна досягти тільки тоді, коли дитина сама захоче чомусь навчитися, щось зрозуміти, чогось досягти.

Мотивація до дії, відповідно до запропонованої в параграфах 5.4 та 5.5 моделей, належить до рівня дії психологічних механізмів. Отже, вона повністю усвідомлюється і визначається особистістю. Зовнішній вплив лише створює те, що В.О.Сухомлинський називав «інтелектуальним фоном», тією, майже невлучною атмосферою радості інтелектуальної праці, яку приносить у життя дитини розумове напруження, яке веде до самостійного вирішення проблеми. Отже – головним завданням, яке повстає перед учителем, у чиему класі є дитина з недостатньою спрямованістю на шкільне навчання, є формування мотивації до нього через створення для такої дитини **приводів до радості і гордості за себе**. Немає таких дітей, у яких все було погано. Просто у кожного учня своя зона найближчого розвитку. Для одних дітей допомога вчителя (і то мінімальна) потрібна лише при виконанні найважчих завдань, для інших постійно потрібна доброзичлива порада (саме порада, а не крик – «яку дурницю ти тут написав»), маленька підказка («ти трошки не туди завернув, подумай з іншого боку»), індивідуальне пояснення і навіть спільне з учителем виконання завдання. Коли ж робота буде нарешті правильно виконана, треба не скупитись на похвалу і не тільки перед учнями класу, але й перед батьками, весь час підкреслюючи, що у них хороша, розумна дитина і їй лише потрібна постійна допомога. Якщо на перших етапах навчання виявиться, що основні проблеми виникають на рівні дії механізмів психіки та нейрофізіологічних механізмів, то поряд із залученням до корекційної роботи шкільного психолога, слід шукати сильні сторони дитини та всіляко піднімати її статус у класі. Діти з навчальними проблемами, які опиняються поза колективом класу, часто звертаються до комп'ютерних ігор як до засобу втечі від реальності, а з 2-3 третього класу починають шукати однокласників у соціальних мережах, з кожним роком все далі віддаляючись від однокласників та школи в цілому.

Перемогти інтелектуальну пасивність, залежність від комп'ютера можна лише тоді, коли радість і задоволення, які отримуватиме дитина у реальному світі, переважають усі принади світу віртуального.

8.2. Проблеми когнітивного розвитку сучасних дітей

Як уже не раз нами відзначалось, що з кожним роком у користуванні дітей з'являється все більше гаджетів. Сьогодні нікого не дивує малюк, який ще не вміє розмовляти, але вправно тисне на кнопки планшету, айфону, айпаду, смартфона і под. Батьки радіють з вправності та розуму власних чад, які до того ж чимось зайняті і не заважають дорослим займатись набагато важливішими справами, аніж розважанням дітей. Коли діти підростають, то їм починають підбирати «розвиваючі» ігри, частина з яких дійсно тренує окремі розумові здібності дітей і навіть сприяє їхньому формуванню. Більше того, за даними нейрофізіологів (Li, Atkins, Баловсяк, Фельдштейн, Siegler, Greenough, Black, Bates, Elman) постійне спілкування з комп'ютером здатне створювати нові нейронні зв'язки в корі головного мозку, що у свою чергу приводить до появи абсолютно нових здатностей. Водночас, надзвичайно тривожними є дані, які наводить А.В.Семенович отримані на основі вивчення розвитку мозку дітей, починаючи з 1985 року. Вона відмічає, що зростаючі з кожним роком зміни зачіпають не тільки кору головного мозку, але навіть базальні структури. «Найзгубнішим чином...він (фактор змін. – Л.О.Кондратенко) відображається на функціональному формуванні найбільш значущих для розвитку людини систем – лобних частин мозку. Як відомо, робота саме цих зон мозку кардинально відрізняє *Homo sapiens* від його філогенетичних предків. У їх підпорядкуванні знаходяться... довільна саморегуляція (програмування, цілепокладання та контроль за протіканням власної поведінки), яка нерозривно пов'язана з розвитком продуктивного, самостійного мовленнєвого висловлювання та процесів мислення...Інтерпретація описаного дрейфу базового синдрому... розвитку дозволяє висловити припущення, що сучасний період (з нейропсихологічної точки зору) характеризується *кардинальними якісними перебудовами мозкового забезпечення психічної діяльності людини* [Семенович, 2010; с.394-395]». Можна не тільки повністю погодитись із вищенаведеною думкою Анни Володимирівни, але й висловити припущення, що подібні ж зміни відбуваються і на рівні психіки людини. На жаль, вивчення феноменів, пов'язаних із раннім залученням дитини до діяння у віртуальному просторі, лише розпочинається, результати носять попередній, а тому

ймовірнісний характер. Зупинимось на тих, які мають безпосередній вплив на навчальні спроможності дитини.

8.2.1. Комп'ютерна реальність як модель другого порядку

Наприкінці 2016 р. пішов із життя видатний український психолог Георгій Олексійович Балл, чий внесок у вітчизняну психологію ще далеко не до кінця оцінений його сучасниками. Так недостатньо уваги приділяється його концепції моделі, особливо тієї частини, яка стосується моделювання реальності. Найчастіше ідеї Г.О.Балла пов'язують виключно із завданнями вирішення навчальних задач. І це правильно, бо саме Георгій Олексійович довів, що будь-яка навчальна задача може бути ефективно розв'язана лише у тому випадку, коли забезпечена адекватність пропонованих моделей досліджуваних об'єктів і узгодженості цих моделей з особливостями розв'язування пізнавальних чи практичних задач [Балл, 2008]. Однак погляди Г.О.Балла на роль моделі далеко не обмежуються суто прикладними питаннями. Насамперед, він вважав, що будь-який науковий пошук, будь-який процес навчання, будь-яка творчість, будь-яке пізнання обов'язково проходить етап моделювання того об'єкта, предмета, явища, процесу, який пізнається, вивчається, вирішується і навіть лише створюється. Модель було визначено ним як систему (матеріальну або ідеальну), яка завдяки структурній подібності (реальній або удаваній) до модельованої системи може бути використана тим або іншим агентом як носій інформації про неї. В концепції Г.О.Балла важливим було розрізнення вторинних та первинних моделей.

Так креслення є вторинною моделлю зображеного на ньому виробу, якщо виконується за готовим виробом, а виріб – первинною моделлю, якщо виготовляється за кресленням [Балл, Медінцев, 2012]. У своєму визначенні моделі Г.О.Балл підкреслював «тернарність» модельних стосунків, тобто охоплення ними трьох систем: підданої моделюванню системи А, моделі В і системи С, яка використовує модель. Ця риса моделей обумовлює одну із відмінностей поняття моделі від поняття «відображення»: адже здатність матеріальної системи відображати особливості впливу на неї з боку іншої системи є об'єктивною властивістю взаємодії цих систем і не залежить від дослідника або якоїсь іншої третьої системи» [Балл, Войтко, «Категория модели... », 2006,

с.153]. Фактично, у цьому визначенні (статтю вперше було надруковано у 1978 р.) Г.О.Балл вступав у певну полеміку з В.І.Леніним, чия теорія відображення на той час була чи не єдиним методологічним та теоретичним підґрунтям будь-якого наукового пізнання, поза яким «неможливо правильно вирішити жодної теоретико-пізнавальної проблеми науки» [Кузнецов, 1969]. За цією теорією, «явища реальності безпосередньо відображаються в мозку. Перевіряючи і застосовуючи в практиці своїй і техніці правильність цих відображень, людина приходить до об'єктивної істини» [Ленін, ПСС, т.29, 1969, с.183]. На противагу В.І.Леніну, Г.О.Балл запропонував систему, в якій реальність не відображається людиною (яка потім перевіряє відповідність відображення істині), а усвідомлено сприймається та інтеріоризується людиною. Проходить цей процес навіть не в усіх доступних для свідомості параметрах, а лише в тих, які потрібні для вирішення певної конкретної задачі. Перехідною ланкою між людиною та реальністю стає вибудовувана модель реальності, яка уточнюється протягом практичного застосування. Особливо виразно ці стосунки репрезентовано в психології, де система А (реальність) є настільки складною, що її модель В (будь-якої складності) може відображати тільки окремі її складові, а відтак система С (користувач) отримує з моделі лише дуже обмежену інформацію про систему А. Цікавим аспектом цієї проблеми стає роль творця первинної моделі В, який, створюючи модель для інших, відображає в ній тільки ті важливі аспекти системи А, які ним усвідомлюються. Звідси зрозуміло, що до однієї реальності можуть бути створені кілька різних моделей [Балл, «Противоречит ли...», 2006]. Наведемо кілька цитат Георгія Олексійовича із робіт різних років для підтвердження висловлених положень.

- «Будь-яку сукупність структурних властивостей системи В (або, що є тим самим, усяка підмножина структури цієї системи), яка використовується або може використовуватися системою С в функції реальної інформації про систему А, ми називаємо модельною інформацією, яку система В несе про систему А для системи С. Систему В ми називаємо... моделлю системи А для системи С» [Балл Войтко, «Категория модели...», 2006, с.153].

- «Множину суттєвих структурних властивостей, спільних для двох систем А і В ми називаємо «реальною інформацією», яку кожна із цих систем несе про іншу систему... Складність системи є

верхньою межею об'єму реальної інформації, яку ця система може нести про ...іншу систему» [Там само, с.152].

- «У змісті всіх моделей... так чи інакше відображаються особливості ідеальних моделей, наявних у свідомості людей, а саме... те, що ці моделі несуть про модельовані ними системи ієрархічно структуровану інформацію (знання, у широкому сенсі)» [Там само,152].

- «У найширшому сенсі акт вибору (параметрів моделі.– *Л.О.Кондратенко*) можна визначити як такий фрагмент функціонування активної системи S (зокрема, людського індивіда) у певній ситуації, за якого: а) у цій ситуації є фізично можливими n ($n \geq 2$) альтернативних варіантів функціонування системи S; б) із вказаних варіантів здійснюється один і лише один; в) у детермінації цього здійснення бере участь модель вказаної ситуації, заздалегідь наявна у складі системи S. Функціонування системи S включає в себе, крім зовнішньої поведінки, також події, що відбуваються всередині системи та при цьому, зокрема, готують подальшу зовнішню поведінку; з огляду на це, поряд із зовнішніми, розглядаються внутрішні вибори» [Балл, 2008, с. 107].

- «Взагалі, вирішуючи різні завдання, які стосуються хай і одного й того ж фрагменту реальності, людина користується різними моделями цього фрагменту, кожна із яких несе свою (відносно, звичайно) істину про цей фрагмент – ту, яка дозволяє вирішити задачу» [Балл, «Противоречит ли ...», с. 46].

З методологічної точки зору дуже цікавим є порівняння моделі з картою, яке поєднує погляди Г.О.Балла з концепціями Альфреда Корзибського (Коржибського). Зокрема, Г.О.Балл писав: «До числа систем, які мають специфічні функціональні властивості, належать моделі. Система В є моделлю системи А для активної системи Q (людини-індивіду, колективу, тварини, робота і т.п.), якщо підґрунтям для її використання цією активною системою є її структурна схожість з системою А, яка моделюється. Так, наприклад, структурна подібність топографічної карти і певної ділянки місцевості дозволяє людині за допомогою карти орієнтуватися на цій ділянці. Це дає право вважати карту її моделлю» [Балл,1990, с.13-14].

Власне, Георгій Олексійович тут не просто приєднався до думки А.Корзибського, але й певним чином розширив та уточнив його відоме положення:

- «А. Карта має структуру аналогічну (similar) або не аналогічну (dissimilar) структурі території.

- Б. Дві аналогічні (similar) структури мають аналогічні (similar) «логічні характеристики».

- В. Карта не територія.

- Г. Ідеальна карта повинна посідати (contain) карту карти, карту карти карти... і так до безкінечності» [Korzybski, 1994, с.750].

Так само, як А.Корзибський, Г.О.Балл наголошував на можливій невідповідності структурних властивостей реальності (система А) та її моделі (система В) і підкреслював, що користувач моделі (система Q) складає своє уявлення про реальність (система А) на основі лише тієї інформації, яку несе модель: «Сукупність структурних властивостей моделі В, які відповідають (або передбачаються відповідним, точніше буде сказати: використовуються системою Q як відповідні) структурним властивостям системи А, складають інформацію, яку модель В несе про піддану моделюванню систему В для активної системи Q» [Балл, 1990, с.14].

Розглянувши погляди Георгія Олексійовича на роль моделі, звернемось до аналізу тих взаємин, які існують між реальністю (система А₁), програмістом (система Q₁), створюваною ним моделлю (вторинна модель), яка стає первинною моделлю в роботі комп'ютера (А₂), і віртуальною реальністю або реальністю другого порядку для користувача (система Q₂), який, сприймаючи віртуальну реальність, вибудовує уже третій тип моделі¹¹⁷ – модель, яка по суті є не моделлю реальності, а моделлю моделі. І як кожна модель вона слугує вирішенню конкретних задач. Саме на цьому етапі в когнітивному розвитку дітей проходять ті зміни, які безпосередньо впливають на їхні навчальні можливості (і, можливо, на нейропсихологічний розвиток, про особливості якого говорилось вище).

8.2.2. Розвиток дитини в умовах одночасної взаємодії з різними реальностями та їх моделями

Спочатку слід зробити кілька загальних зауважень. Те, що людина сприймає світ за допомогою своїх органів чуття, є настільки загальновідомим, що не потребує не тільки доведення, але й зазначення як вихідного положення певного наукового

¹¹⁷ Про що задовго до виникнення сучасних комп'ютерів писав А.Корзибський.

дослідження. Це все одно, що починати наукову статтю із твердження: «Волга таки впадає в Каспійське море». Не меншою науковою банальністю є і твердження, що органи чуття сприймають світ лише у тих параметрах, які вони здатні опрацювати – ну не бачимо ми інфрачервоного випромінювання, то й що; не можемо відчуті дію радіації, попри всі її руйнівні наслідки для організму¹¹⁸, треба використовувати дозиметр і т. д. і т. п. Людина приймає обмеженість своїх можливостей як даність і не дуже задумався над тим, наскільки «відповідним реальності» є її усвідомлення цієї «реальності». Може скластися враження, що «реальність» необмежено повно здійснює свій вплив на людину і тільки обмеженість людських можливостей заважає пізнати її у всій необмеженості. Та чи дійсно це так?

Різні елементи «реальності», тобто складові фізичного світу взаємодіють між собою, викликаючи зовнішні «прояви» цієї взаємодії. Частину проявів «взаємодії» відчують сенсорні органи людини. Те, що не вступило у «взаємодію», залишається поза можливістю виявлення. Це по-суті «річ у собі». Ми сприймаємо і аналізуємо лише ту складову частину «реальності» (фізичної чи не фізичної), яка себе проявила¹¹⁹. Всі елементи «реальності» відпочатку відомі лише творцю цієї реальності. Так столяр «знає», що у створеній ним шафці є потайне відділення, в якому лежить «щось». Якщо у дослідника є здатності вивчити шафку, він може знайти потайне відділення, а от якщо сховане «щось» є недоступним його органам чуття або всьому приладдю, яким може користуватися дослідник, то це «щось» залишиться для дослідника «неіснуючим». Хоча, можливо, це суб'єктивно «неіснуюче» суттєво впливає на органи чуття дослідника та на фізичні параметри

¹¹⁸ Хоча у 1986 році на зупинці автобуса в Києві одна молодичка голосно повідомляла, що вночі вона прокинулась і чує – «воня» радіацією, ну так «воня», що аж в горлі «першить».

¹¹⁹ Константин Ваншенкин:

СКРЫТНОСТЬ

Он жил вблизи, но жил не на виду.	Враги о том, что он врагом их был,
Он все скрывал. Зачем? На всякий случай.	Догадывались, думаю, едва ли.
Скрывал привычно радость и беду,	И женщины, которых он любил,
И лишь не скрыл он смерти неминучей.	Об этом даже не подозревали.

винайденого ним приладдя. Однак і сам творець (якщо це творець елементу, а не всього всесвіту, коли це не Деміург, а столяр, який є «творцем» відносно шафки, а не дослідника цієї шафки) може не передбачити всіх наслідків взаємодії його «творіння» і «користувача» чи «дослідника», оскільки не може врахувати ні впливу на його «творіння» всіх інших об'єктів всесвіту, ні впливів на «користувача», викликаних «взаємодією» «творіння» і всесвіту.

Комп'ютерний світ створений людиною, всі його складові відомі, тому можна передбачити значну частину ефектів, які породжуються взаємодією людини (користувача, дослідника) з комп'ютерним світом. Але всього обшару наслідків взаємодії відпочатку спрогнозувати неможливо, оскільки залишається не прогнозований вплив фізичного та не фізичного оточення, а відтак, і не всі фактори взаємодії «творіння» і користувача можуть бути однозначно вираховані. Уявімо собі ситуацію, коли та сама шафка потрапляє під вплив жорстокого випромінювання. Тепер «користувач», який не відчуває дію радіації, теж отримує опромінювання. До того ж у цій шафці є «щось», параметри чого нам не відомі. Це «щось» може, взаємодіючи із випромінюванням, стати взагалі «чим завгодно», навіть тим, чого столяр (творець шафки) зовсім не планував.

Людство намагається вивчити і зрозуміти ту реальність, з якою вона взаємодіє. Однак при цьому виникає дивний парадокс, який відмітив ще Платон, – людина має справу з фізичними предметами і явищами, але знання про них отримує не із безпосереднього спостереження, а за допомогою абстракцій і логічних операцій: «Не правда ли, людям и животным от природы присуще с самого рождения получать впечатления, которые через тело передаются душе, а вот размышления о сущности и пользе всего этого появляются с трудом, долгое время спустя, после многих стараний и учения, если вообще это приходит ... не во впечатлениях заключается знание, а в умозаключениях о них» [Платон, Диалоги, 186 (с, d)]. Тут Платон по суті поставив питання про наявність внутрішньої, психологічної реальності, яка для людини може бути важливішою і «реальнішою» за зовнішню фізичну реальність: «мое ощущение истинно для меня, поскольку всегда принадлежит моей сущности, и, согласно Протагору, я судья всем существующим для меня вещам, что они существуют, и несуществующим, что они не существуют» [Там само, 160 (с)]. Ще

далі у своїх роздумах пішов Рене Декарт: «...я, строго говорячи, – тільки мисляча річ, тобто дух (esprit), або душа, або розуміння (entendement), або разум (raison) [Декарт, 1950; с.344]... тепер стало ясно, що тіла... не пізнаються через відчуття ...але одним тільки розумом і що вони стають відомими не завдяки тому, що їх бачать або відчують (осязают), але дякуючи тому, що їх розуміють (разумеют) або осязгають думкою...» [Там само, с.350-351].

По суті Декарт стверджував, що вторинна реальність людського мислення, яка не може виникнути поза фізичною реальністю людського тіла і уже одним цим фактом нерозривно пов'язана з нею, є важливішою за первинну (фізичну) реальність і саме вона (реальність мислення, духу, душі, розуміння, розуму) – робить реальною первинну реальність: тіла фізичного світу стають відомими тільки тому, що їх осязгають думкою. Попри всю неоднозначність такого твердження, в його основі лежить безсумнівний факт, що для людини суб'єктивно існують лише ті факти реальності, які вона може виокремити із фону. А для такого процесу важливо не тільки сприймання сигналу, але й усвідомлення (опрацювання) цього сигналу. Сучасний російський філософ І.П.Меркулов стверджує, що: «Наш мозг не «отражает», а «вычисляет» цветное восприятие (которому соответствуют соотношения длин волн), восприятия тепла, холода, звуков, запахов, движения и т. д., генерируя структурно сложные ментальные репрезентации, «отформатированные» в виде *перцептивных образов*. Эффективность восприятия базируется не только на своих собственных когнитивных программах, но и на их тесной интеграции с параллельно функционирующими программами, управляющими распознаванием перцептивных образов, работой кратковременной и долговременной памяти, внимания и т. д., без которых немислимо научение и более адаптивное поведение» [Меркулов, 2005; с.14].

Отже, об'єктивний вплив фізичного світу суб'єктивно існує у тих параметрах, які опрацьовуються свідомістю людини. Об'єктивно людина як фізична істота взаємодіє з усім фізичним світом, але як ментальна істота взаємодіє лише з тією частиною цього світу, яку вона усвідомлює та аналізує. Розподіл на зовнішню (фізичну) та внутрішню (психологічну) реальність імпліцитно або явно присутній у більшості психологічних теорій.

Однак поява новітніх інформаційних технологій породила і нову, вже третю реальність – віртуальну. Один із найцікавіших сучасних дослідників людської свідомості Макс Велманс (заслужений професор Лондонського університету, співзасновник секції Свідомості та Експериментальної психології Британського психологічного товариства, дійсний член Британської академії соціальних наук) у статті «Фізична, психологічна та віртуальна реальності» [Velmans,1998] спробував зробити аналіз сутності та впливів, які здійснюють різні реальності на людську свідомість та людину в цілому:

Макс Велманс стверджує, що відповідно до картезіанського психофізіологічного розщеплення на *res extensa* (субстанцію існуючу, таку, що має протяжність у просторі) та *res cogitans* (субстанцію мислячу) стало звичним розглядати фізичний світ як такий, що існує і локалізований у просторі. На відміну від фізичної реальності, психологічна реальність не має просторових вимірів і розміщається, суто метафорично, в розумі. В нашому повсякденному житті (так само як і у класичній фізиці) ми припускаємо (*take it for granted*), що фізичний світ продовжує існувати незалежно від того, спостерігаємо ми його чи ні. Психологічна ж реальність, на відміну від фізичної, реальна тільки для спостерігача – біль, думки та інші факти життєвого досвіду (*other experiences*) не існують самі по собі поза людиною.

Фізична реальність	Психологічна реальність	Віртуальна реальність
Має протяжність (<i>extended</i>) в просторі – в світі.	Не існує в просторі – існує в розумі (<i>mind</i>).	Представляє (<i>appears</i>) себе як таку, що має протяжність у просторі, але насправді не має такої протяжності.
Існує незалежно від спостерігача (<i>of the observer</i>).	Існування залежить (<i>depends on</i>) від спостерігача.	Представляє себе як таку, що існує в світі, але в дійсності (<i>is actually</i>) існує лише у розумі (<i>mind</i>).

Має реальні, відчутні (tangible) властивості, такі як маса та щільність.	Є відносна (is relatively), не матеріальна (intangible) та ілюзорна (insubstantial).	Існування залежить від взаємодії (interaction) спостерігача із продукуючим віртуальну реальність обладнанням.
		Може представляти себе (завдяки відповідному обладнанню) як таку, що має реальні, відчутні властивості, хоча насправді таких властивостей не посідає.

Віртуальна реальність, переконаний Макс Велманс, формує третій, особливий, принципово відмінний вид реальності. За допомогою різних пристроїв вдається створити враження ніби віртуальний світ існує у фізичному просторі, однак насправді у віртуальній реальності відсутня тривимірна фізична протяжність. Людині може здаватися, що вона рухається у цьому віртуальному світі, однак такий «рух» не співвідноситься з реальними змінами місцезнаходження. При цьому порушується певна усталеність самосприйняття людини, оскільки, як підкреслював Дж. Гібсон: «сприйняття зовнішнього світу тягне за собою самосприйняття того, де в цьому світі знаходиться спостерігач і самосприйняття його перебування у зовнішньому світі на цьому місці» [Гібсон, 1988, с. 286]. Людина, що потрапляє під вплив віртуального світу, починає втрачати здатності правильної локалізації себе у просторі, а відтак затримується розвиток децентрації та знижуються показники результатів тестів просторового мислення. Віртуальна реальність існує лише настільки, наскільки повно змодельований комп'ютером світ буде «опрацьований, перекладений, співвіднесений» із досвідом спостерігача, який є одночасно і користувачем комп'ютерного обладнання.

Можна сказати, що «віртуальна реальність» є звичайною інформаційною ілюзією (симулякром) фізичної реальності, до того ж побудованою не на принципах «протяжності», а на принципах «дискретності». Ще на зорі розвитку кібернетики В.М.Глушков визначив головними особливостями цифрових автоматів (по суті

перших комп'ютерів) дискретність та стрибкоподібність обробки/творення/передачі інформації: «Основною якістю, що виділяє дискретні¹²⁰ автомати з числа всіх інших перетворювачів інформації, є наявність дискретної (при цьому в реальних автоматах завжди кінцевої) безлічі внутрішніх станів і властивість стрибкоподібного переходу з одного стану в інший. Стрибкоподібність переходу означає можливість трактувати цей перехід як миттєвий, причому як такий, що відбувається безпосередньо, минаючи будь-які проміжні стани» [Глушков, 1962; с.31].

Отже, коли ми говоримо про віртуальну реальність, то маємо справу з ілюзією, побудованою на притаманних їй специфічних законах кодування інформації, яка впливає на свідомість людини так само, як звичайна фізична реальність. При цьому виникає явище, описане ще Фомаю Аквінським в уже цитованій фундаментальній праці «Сума теології», де він розповідає, яким чином нематеріальна (віртуальна?!) субстанція може вивчати другу таку саме нематеріальну субстанцію: «Один ангел познає другого посредством вида этого ангела, существующего в его уме и отличающегося от ангела, чьим образом он является, не согласно материальной и нематериальной природе, а согласно подлинности и мнимости бытия» [Фома Аквінський, 2003, с.130]. Таким чином, при аналізі певного сприйнятого явища домінуючим фактором оцінки достовірності інформації, на думку Фоми Аквінського, виступає суб'єктивна переконаність у її «справжності» чи «уявності». Тому, сприймаючи фантазійну реальність віртуального світу як «справжню» та інтериоризуючи її, людина може переносити закони віртуального світу на реальний фізичний світ. Однак це тільки одна частина впливів, які здійснює віртуальний світ на занурену в нього особистість. Другу частину становлять впливи, які людиною не усвідомлюються. Вони пов'язані з базовими особливостями комп'ютерної віртуальності, серед яких важливе місце займають непростяжність, дискретність, модульність, двовимірність та стрибкоподібність змін, які не ґрунтуються на каузально обумовленій залежності причин і наслідків. Життєдіяльність у побудованому на цих принципах всесвіті потребує

¹²⁰ Глушков В.М. використовує терміни цифрові автомати/дискретні автомати як абсолютні синоніми.

дещо інших здатностей, ніж у звичному «земному» світі, й аналіз показників когнітивного розвитку дітей за останні 25 років свідчить, що такі зміни відбуваються.

Розглянемо найпоширеніші з них, спираючись на роботи І.В.Лисак, Д.П. Белова, Д.І.Фельдштейна, К.Керделлан, Г.Грезийон, Г.Смолл., Г.Ворган, С.Б.Переслегіна, С.А.Лисиченкової, О.Ю.Чекстере, D.H.Daniels, L.Shumow, E.Ackermann та власні дослідження, здійснені (разом з Л.М.Маниловою) в лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

Нові здатності:

- Серфінг. Здібність знаходити потрібну інформацію не читаючи текст, а просто проглядаючи його та виокремлюючи ключові слова.

- Багатозадачність, яка виливається у неможливості зосередитись на якійсь одній роботі.

- Кліпове (net) мислення. За визначенням Т.В.Семеновських – це «процес відображення множини різних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними» [Семеновских, 2013].

- Схильність замінювати управління даними (вирішення задачі) управлінням ресурсами (знаходження уже кимось знайденого рішення – просто відповіді).

- Зменшення аналітичності і збільшення синтетичності сприймання.

Зміни у старих здатностях:

- Зниження об'єму слухової пам'яті.
- Уповільнення розвитку децентрації.
- Погіршення уваги до такого рівня, що окремими спеціалістами навіть вводиться термін «сформований синдром розсіяної уваги».

- Погіршення аналітико-синтетичного мислення аж до порушення процесу аналізу явищ, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти навіть протилежні твердження.

- Втрата здатності до сприймання великих текстів, що породжує небажання читати книжки.

- Зменшення швидкості і якості оперування тривимірними предметами у тривимірному просторі.

- Підвищення швидкості та якості оперування двовимірними предметами на площині.

Віртуальний світ (так само як і фізичний) формує ті здібності, які потрібні для успішного існування в його реальності. Сам по собі він не є ні поганим, ні хорошим. Він просто інший. Тому іншими є і ті люди, які постійно «живуть» у ньому. Цю даність слід спокійно приймати і вчитися однаково ефективно діяти як у фізичному, так і цифровому (віртуальному, комп'ютерному) світі.

8.2.3. Вплив психологічної травми на здатність дитини до навчання

Як уже відмічалось у третьому розділі, воєнні події, які відбуваються на сході України, призводять до психологічної травматизації широких верств населення, серед яких значну кількість становлять діти. Звичайно, і раніше до початкової школи приходили учні, які мали в анамнезі психологічні травми, особливо багато дітей з психологічною травмою з'явилось після Чорнобильської катастрофи, однак більшість таких травм отримувалось дітьми за порівняно короткий період часу і набагато рідше вони носили кумулятивний характер. Психологічна травма не тільки змінює поведінку дитини, але може повністю блокувати її когнітивні здатності і здійснювати регрес розвитку здібностей.

Переживання травми дітьми шкільного віку часто викликає самоусунення дитини від класного колективу, замикання в собі, а головне – зниження рівня когнітивних здібностей, необхідних для успішного засвоєння шкільних предметів. Чим сильніше травма, тим виразніше виявляється регрес соціальних і когнітивних навичок. Причому втрата здатності до ефективного навчання може проходити поступово – протягом кількох місяців або розвиватися дуже швидко – гостре переживання травми ніби «блокує» пам'ять, мислення, увагу, зосередженість. Учень читає текст і не розуміє прочитаного, не може завчитати чотири рядки вірша, проаналізувати завдання. Одного разу в лабораторію психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка Національної академії педагогічних наук України привели дівчинку Олену 9 років, яка стверджувала, що розучилася читати і писати. Втрата вміння розвинулася на тлі важкого онкологічного захворювання матері. Перевірка за тестом Векслера (WISC) виявила зниження основних інтелектуальних

показників до межі між нормою і розумовою недостатністю і при цьому медиками не було діагностовано жодної патології структур мозку.

Такий стан у дитини продовжувався і після смерті матері. Програму початкової школи дівчинка не засвоїла і їй довелося перевести до спеціальної школи. Проте через два роки ситуація стала покращуватися, і в сьомому класі Олена повернулася до звичайної загальноосвітньої школи, яку змогла успішно закінчити.

Зрозуміло, що раніше поява дитини з такими важкими ознаками посттравматичного стресового розладу була відносно рідкісним фактом (з часів Чорнобильської катастрофи Україна, на щастя, більше 25 років, не переживала подій, які могли б привести до масової травматизації населення), то тепер більша чи менша психологічна травматизація стала зустрічатись набагато частіше. І тут ідеться не лише про дітей, які пережили окупацію у Слов'янську, чи вимушених переселенців з Криму і Донбасу, не лише про дітей воїнів АТО, але і дітей тисяч і тисяч волонтерів, які по-суті створили, одягнули, взули і озброїли українську армію. Проводячи дні, тижні і місяці в поїздках до зони АТО, вони залишають удома дітей, які не тільки переживають за батьків, поки ті допомагають армії на фронті, але і отримують додаткову вторинну травму, коли батьки повертаються і діляться своїми спогадами і переживаннями.

З метою вивчення особливостей впливу травми на учбові здібності дітей у березні-квітні 2015 року було проведене тестування, в якому використовувалась проективна методика «Лист до друга», розроблена Ю.З.Гільбух [Гільбух, «Эпистол. соч. как метод...», 1988].

Тестування проходило на уроках мови в класах, де були діти з підозрою на посттравматичний стресовий розлад¹²¹. Проводив тестування вчитель, але при обов'язковій присутності психолога. Перед початком роботи педагог звертався до класу: «Діти, я сподіваюсь, що ви всі знаєте, що колись, коли не було ні комп'ютерів, ні навіть телефонів, люди спілкувалися за допомогою листування, а тепер може ви і не зможете написати справжній лист? Давайте спробуємо.

¹²¹ У Слов'янську тестування проходило під керівництвом Л.М.Манилової, у Києві – автора.

Сьогоднішня робота – не перевірка ваших знань, а тому оцінюватися не буде. Вона для самого себе, кожного з вас, щоб дізнатися, чи не втратили ви дорогоцінну здатність – уміння спілкуватися за допомогою ручки і аркуша паперу. Раніше всі люди уміли і любили писати листи. Був навіть такий літературний жанр – епістолярний, коли твір будувався на листуванні. Само слово «епістолярний», значить «той, що його послали». Отже, сьогодні напишемо щось, що має бути посланим. Зміст повністю ваш. Що хочете, те і пишіть – можна доповнювати аркуш смайликами, різними знаками і навіть малюнками. Початок у всіх однаковий – звертання до вашого друга (реальної або вигаданої людини).

Дітям надавався бланк з готовим початком твору:

Привіт,



Уявляю, як ти здивуєшся одержавши цей лист поштою. Але у мене сталася страшна неприємність. Я поламав (ла) свій ноут. Зовсім. Жодних надій на ремонт. Батьки розлютилися жахливо. Заявили, що я більше ніколи компа не побачу. Ну я думаю, що вони з часом змилюються і куплять мені новий, але зараз – все – жодного доступу. Вони навіть на свій поставили пароль, аби я його включити не міг (могла). Тому спілкуватися з тобою я буду лише листами, тому що мені так хочеться тобі все розповісти – як я живу, про що думаю.

Листи не підписувалися, але вчитель, збираючи твори, відмічав роботи тих дітей, успішність яких його тривожить. Аналіз робіт дозволив виділити кілька характерних моментів, пов'язаних з втратою учбових здібностей після перенесеної психологічної травми.

1. Відчуття своєї «нещасності» – безсилля, апатія, депресія, страх смерті близьких

«Не хочу сидіти на уроці і щось писати. Хочу додому. Удома тепло, затишно, кіт. Я так швидко втомлююся, постійно засинаю в автобусах і кожного разу боюся заснути і проїхати свою зупинку, тому що потім доведеться йти на каблучках 2.5 км» (Євгенія, 9 клас, вимушена переселенка з Горловки).

«Щоночі мені снитися тато, я до нього біжу, а він від мене віддаляється і рукою махає, я біжу, а він кудись дівається і мені так самотньо» (Катя, 5 клас, батько загинув на фронті).

«... я впала в довгострокову депресію і тому в моєму житті стало набагато менше цікавих подій» (Ксенія, 7 клас, вимушена переселенка з м. Донецька).

«... і щось зі мною не в порядку. Я поводжуся як мале дитя. Кожен вечір я боюся, що мама не повернеться з роботи. Був недавно випадок, коли посеред уроку мені здалося, ось прийшла така думка в голову – маму збила машина. Розумію, що дурість, а нічого зробити не можу – просто бачу: ось перехрестя біля Континенту¹²² і вона там лежить. Добре, що мобілка є. Я з уроку як ідіотка вискочила, навіть учительці не сказала чому – і давай їй дзвонити. Потім виправдовувалася, що живіт схопив» (Ганна, 8 клас, вимушена переселенка з Донецької області).

«Коли мама виїжджає в АТО, я стаю сама не своя – кручуся, кручуся, щось роблю, а що – не розумію. Приходжу до кімнати з кухні і стою. Не знаю навіщо прийшла» (Оля, 7 клас, мама волонтер).

2. Проблеми з успішністю

«Зараз я в 9 класі. Вчуся не дуже добре. Напевно, я став дуже ледачим. Бабуся весь час пиляє і пиляє. Відчуваю себе ідіотом, адже раніше ж міг отримувати «нормальні» оцінки» (Олександр, 9 клас, батьки волонтери, часто виїжджають в АТО, хлопчик залишається з бабусею).

«У мене в Києві з'явилися проблеми з навчанням, які треба вирішувати» (Максим, 9 клас, вимушений переселенець з Макіївки).

«Мене все задерло! Класна година 27.03.15 була найжахливішою в році. Скільки можна розповідати, який я став ідіот. Щастя, що не я один такий. Класна волає, що ми всі подуріли і не бачити нам гарних оцінок як своїх вух» (Єлисей, 7 клас, Слов'янськ – місто, що пережило окупацію).

«Удома кошмар. Мама ходить з кам'яним обличчям і зі мною розмовляє лише тоді, коли треба посваритися. Вчитися не можу – все чекаю біди» (Костя, 7 клас, тато воює в АТО).

«Я намагаюся вчитися добре, не розумію, я ж стараюся» (Злата, 6 клас, Слов'янськ, місто, що пережило окупацію).

«Мама плаче і весь час мене докоряє – чому не вчишся, чому не вчишся, адже для тата твоє навчання було б дарунком, у нього ж так мало радощів. Я розумію, що треба добре вчитися,

¹²² «Континент» – назва магазину.

вчителька теж на кожному уроці дорікає – у тебе батько героєм, а я тобі навіть 8 балів поставити не можу, сором який. Не знаю, я напевно зіпсувалася або зламалася – зубрю, зубрю і все марно» (Ганна, 7 клас, тато повернувся з АТО без ніг, збирається в США на протезування).

«У школі так собі, предмети стали дуже важкі і вимагають від мене надто багато уваги, забирають багато сил, просто не знаю, чому так» (Сергій, 8 клас, Слов'янськ, місто, що пережило окупацію).

Як показали результати аналізу творів, бесіди з вчителями і батьками від 30 до 50 відсотків дітей – вимушених переселенців і більше половини дітей інших категорій, що пережили травму, тією чи іншою мірою демонструють прояви втрати частини учбових здібностей. Причому, погіршення шкільної успішності практично завжди супроводжується зниженням загального настрою, проявами депресії. Діти не лише самі по собі важко переживають травматичну ситуацію, але часто отримують додаткову травматизацію, сприймаючи переживання батьків, які у складних обставинах рідко пояснюють свої відчуття дітям, закриваються від них, чим лише поглиблюють страждання.

Діти, які успішніше справляються з перенесеною травмою, як правило, показників шкільної успішності не погіршують.

Слід підкреслити, що далеко не завжди педагоги правильно будують свої стосунки з травмованими дітьми, оскільки не розуміють, що відхилення в поведінці свідчать не про особисті вади дитини, а є нормальними, закономірними проявами травми.

Додаткову складність у виявленні проявів психологічної травми для вчителя становить те, що об'єктивно може здаватися, що для тих або інших особливостей поведінки просто немає причин. Діти знаходяться далеко від війни, дехто з них взагалі не потрапляв у зону бойових дій. Про яку психологічну травму може йти мова? Проте сама ситуація втрати рідної домівки, переселення в зовсім інший регіон, спостереження за проявами тривоги і страху у батьків, страх за батьків, які знаходяться в зоні бойових дій, і навіть просто перегляд новин здатні дуже глибоко травмувати дитину. Гібридна війна, яка дорослими витискається у підсвідомість, економічні негаразди, політична нестабільність хоча і не усвідомлюються до кінця дітьми, але перехоплюються у вигляді батьківських емоцій.

Намагаючись уберегти дітей від переживань, частина дорослих маскує свої переживання різними, як їм видається, «нейтральними» причинами. На жаль, така поведінка у більшості випадків призводить не до зменшення, а до зростання негативного самовідчуття дітей та збільшення проявів кумулятивного стресу. Діти відчують, що батьки приховують від них певну інформацію і починають розшифровувати її по-своєму. Так до лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України звернулась мати восьмирічної Маринки, батько якої на той час воював у АТО. Дівчинці сказали, що тато поїхав у відрядження і незабаром повернеться. Час ішов, батько не повертався, тільки час від часу телефонував. Мати, переживаючи за чоловіка, почала віддалятися від дитини, бо психологічно була не готова вести веселу розмову з дочкою, а сказати правду так і не намілювалась. Час від часу вона закривалась зі свекрухою на кухні і вони там удвох плакали. Хоча вони і намагались це робити, коли дитини дома не було, але Маринка, коли поверталась зі школи, бачила їхні заплакані обличчя і чомусь вирішила, що батько кинув їх з матір'ю та бабусею і пішов жити до іншої жінки. Переживання дитини вилились у дистрес. Вона стала жалітися на біль у шлунку, який не підтверджувався під час обстежень. У школі Марина почала поводитись асоціально – замкнулась у собі, перестала гратись з однокласниками і навіть почала бити не тільки дівчаток, але й хлопчиків. Одночасно різко знизилась навчальні здатності – дитина, яка ще рік тому прекрасно навчалась, перестала сприймати найпростіші завдання. На жаль, психолог, до якого вчителька спрямувала дитину, поставив абсолютно неочікуваний діагноз – прогресуюча розумова відсталість і порекомендував перевести дитину до спеціального навчального закладу або, в крайньому випадку, на інклюзивну форму навчання. Проведена співробітниками лабораторії співбесіда з психологом виявила, що вона взагалі не мала жодного поняття про особливості проявів наслідків психологічного стресу у дітей.

Які ж це прояви?

Серед молодших школярів за особливостями реакції на стрес вирізняються три групи – від 6 до 7,5 року, від 7,5 до 10 років та від 10 до 12 років.

Діти від 6 до 7,5 років

Діти цього віку здатні не просто відчувати і згадувати травмівні події, але й осмислювати та глибоко переживати їх. Найчастіше у них зустрічаються такі ознаки пережитого стресу:

1. *Надмірна настороженість, тривожність.* Дитина навіть у спокійній, захищеній обстановці залишається напруженою, весь час чогось боїться. Часто вчителі оцінюють таку поведінку як особливість психіки дитини (нервовість) і говорять батькам, що їхня дитина вразлива, їй треба «зміцнювати нерви». Однак, якщо ця дитина належить до якоїсь із груп ризику (дитина із сім'ї воїнів АТО, волонтера чи переселенець), то така поведінка може бути ознакою ПТСР. Такий школяр потребує, в першу чергу, допомоги психолога, а не лікаря-невропатолога.

2. *Виразний страх розлуки з батьками* («прилипання» до значущого дорослого). Дитина плаче, не хоче залишатися у школі, їй важко зацікавити навчанням, навіть якщо учитель проводить заняття в ігровій формі. Якщо її привабити якоюсь роботою, вона може залишити цікаве для неї заняття чи навіть веселу гру і бігти до вікна чи дверей, щоб виглядати там маму, бабусю чи тата.

3. *Виразний страх* при появі якогось стимулу, що нагадує про пережиту травму (людини в камуфляжі або в капюшоні, що нагадує балаклаву; різкий звук, телевізійна передача, навіть малюнок у книжці). Стимулом може стати навіть таке природне явище як дощ – на дворі гроза, спалахує блискавка, а першокласниця (яка вже другий рік живе у мирній обстановці !!!) забивається під стіл і її звідти не може дістати не тільки вчителька, але й мама, яку терміново викликають до школи. Лише через певний час після закінчення грози дитина сама вилазить з-під столу. Пояснити свій вчинок першокласниця не може – говорить, що вона розуміла, що це просто гроза, але з собою нічого вдіяти не могла – стало неймовірно страшно і, здавалось, що тільки під партою є безпечне місце.

4. *Нічні кошмари та нічні жахіття.* Зауважимо, це близькі, але не рівнозначні явища. Нічні кошмари – це яскраві сновидіння, у яких відображаються елементи пережитої дитиною травмівної події. Прокинувшись, дитина добре пам'ятає нічний кошмар і продовжує його переживати, переповідає сюжет дорослому чи одноліткам. Сюжети нічних кошмарів мають яскраво виражену тенденцію до повторюваності. Нічні жахіття, на відміну від

кошмарів, дитиною не запам'ятовуються. Дитина може кричати уві сні, кидатися і навіть плакати. Але, прокинувшись, нічого не пам'ятає. Після нічних кошмарів підвищена нервовість зберігається кілька годин і може посилювати дратівливість чи симптоми «прилипання» до дорослого.

6. *Часті крики та істерики*, що виникають ніби без жодних зовнішніх причин. Однак при пильному аналізі виявляється, що певний звук, слово чи навіть запах повертав дитину до пережитих у минулому відчуттів і провокував мало усвідомлювану самою дитиною реакцію.

7. *Підвищена агресивність чи надмірна пасивність*. У травмованих дітей не задовольняються базові потреби безпеки, захищеності та самоповаги. До того ж, якщо вони бачили безпомічність своїх батьків у складних життєвих обставинах, то переживають кризу довіри до спроможності дорослих людей захистити їх. Відтак витворюють власні захисні стратегії – нападати першим або ховатися.

8. *Ігри, що повторюються* (нав'язливі ігрові сюжети). Діти уже з 5-6 років починають відтворювати свою травму в іграх. Вони можуть щодня гратися у війну, обстріли, лікарню, бомбосховище і залучати до таких ігор інших дітей.

9. *Тривога за майбутнє*. Відчуття своєї незахищеності. Дитина постійно вимагає пояснень, чому сталося те, що сталося, і чи не може воно повторитись у майбутньому.

10. *Тенденція до регресивної поведінки*. Молодші школярі починають поводитись як маленькі дітки. У них може повернутися енурез, звичка смоктати палець, можуть навіть зникати засвоєні навички мовлення. У класі виникають прикрі ситуації, коли травмована дитина впісуюється біля дошки.

11. *Проблеми із концентрацією уваги та непосидючість*. Така поведінка часто неправильно інтерпретується, а саме, як синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ).

Тому у випадку з психологічно травмованою дитиною діагноз СДУГ потребує доскіпливої перевірки, бо його можна легко переплутати з проявами психологічної травми.

12. *Поява скарг на самопочуття*, які не підтверджуються аналізами та лікарським обстеженням. Однак ці скарги жодним чином не можна вважати симуляцією. Травмована дитина дійсно може відчувати той біль, на який вона скаржиться.

13. *Розповіді з елементами ностальгії.* Міфологізація минулого. Сприйняття нового оточення як ворожого.

14. *Нав'язливе малювання військових сюжетів.* Навіть коли дається завдання намалювати абсолютно далекий від травмівної ситуації сюжет або навіть змалювати щось з натури, у малюнок вносяться елементи, пов'язані з пережитою травмою.

15. Початок розвитку уявлень про безповоротність утрат породжує появу страху смерті.

Діти від 7,5 до 10,5 років

1. З'являється безпричинна тривога, сум'яття, хвилювання за безпеку свою або «важливих» для дитини людей (батьків, опікунів, улюбленої вчительки, друзів і навіть «домашніх улюбленців»).

2. Зростає страх повторення травмівних подій. Часті спонтанні реакції на будь-які подразники, що нагадують травмівну подію (шум, крик, спалах, скрипіння дверей і навіть неочікуваний дотик). Так учень, що пережив травміні події, почав кричати, коли вчителька підійшла ззаду і просто поклала руку йому на плече.

3. Проявляються небажані зміни характеру, такі як: плаксивість, draжливість, похмурість, сумовитість. Пошук причин нещастя може виявлятися (особливо у першокласників) у самозвинуваченнях, сприйманні себе як винуватця травмівних подій.

4. Може змінюватися поведінка: дитина стає або занадто активною або навпаки – відчуженою, уникаючою не тільки фізичної активності, але й дружніх стосунків з однокласниками.

5. Розпорошеність уваги та нездатність концентруватися на роботі починають впливати на шкільну успішність.

6. Підвищена нервовість починає виявлятися раптовими спалахами гніву, агресії спрямованої не тільки проти однокласників, але й проти дорослих. Дитина може «кидатись» навіть на старшокласників, які значно переважають її за зростом та силою. *(Так третьокласник (!!!) напав у туалетній кімнаті для хлопчиків на восьмикласника, який «посмів» просто покласти на підвіконні свій «брудний» зошит поверх книжки третьокласника. Дитину від восьмикласника (здоровенного і сильного хлопця) зумів відірвати (і то з великими труднощами) лише вчитель, якого покликали діти).*

7. Зменшення кількості ігор, пов'язаних з травмівним випадком, але заміна їх малюнками. Зустрічались випадки, коли такі малюнки з'являлись на всіх сторінках зошитів, іноді ці

нав'язливі сюжети відтворювалися дитиною у малюнках ніби проти її волі:

– Ну і що це ти тут понамальовував?

– Де? Нічого я не малював. Ой, і справді намалював.

8. Ігнорування життя класного колективу. Демонстративна неучасть у спільних справах. Збайдужіння до навчальної успішності та свого статусу в класі.

9. Зросла підозрілість, яка погіршує здатність правильно розшифровувати дії та вчинки оточуючих, адекватно реагувати на їхні сигнали.

10. Головний біль, біль у животі, надмірна реакція на невеличкі забиття та подряпини.

11. Дитина або втрачає інтерес до шкільної успішності, або починає реагувати на погані оцінки істерикою, криками та агресією стосовно дорослого (*Дівчинка-третьокласниця, до травми – поранення батька в АТО – спокійна і чемна дитина, отримавши роботу, в якій навіть не було поставлено оцінку, а лише виправлені помилки, спочатку щось про себе шепотіла, а потім почала бити зошитом об парту, порвала його і кинула половинки вчительці (яка підбігла дізнатись, що власне відбувається) в обличчя*).

12. Регулярні розмови та запитання про смерть.

13. Коливання у ставленні до людей, які раніше сприймалися дитиною як високоавторитетні, надмірний критицизм.

14. Скарги на те, що травмівні події сняться вночі і/та весь час «стоять перед очима» вдень.

15. Проблеми із засинанням увечері та підйомом уранці.

16. В окремих дітей з'являється так зване «емоційне заціпеніння» (дитина ніби зовсім не реагує на складну ситуацію вдома, поводить się навіть занадто весело: батька мобілізували в АТО, а через кілька днів прийшло повідомлення, що його захопили в полон. Мати місця собі не знаходить від тривоги, бабуса з серцевим нападом лежить у лікарні, а дівчинка (яка завжди була «татусевою дочкою») поводить się так, ніби нічого не трапилось – ходить у гості, до кінотеатру, приводить друзів до себе і вони весело спілкуються. Коли мати робить зауваження, то дитина реагує агресивно і кричить, що вона хоче веселитися).

Діти від 10,5 до 12 років

У більшості випадків залишається та ж симптоматика. Водночас:

1. Тривога, страх за власну безпеку та безпеку рідних і близьких стають більш конкретизованими. Діти центруються у своїх почуттях на батьках, переживання за «важливих» осіб поза сім'єю – учителька, тренер, домашні улюбленці і т.п. залишаються, але стають менш виразними.

2. Зростає страх повторення травмівної події.

3. Залишається неувважність та нездатність до концентрації на певній роботі.

4. Залишаються всі поведінкові проблеми.

5. Разом із зростанням обсягу та складності навчального матеріалу шкільна неуспішність охоплює все більше коло предметів. Виникають труднощі в аналізі, інтерпретації та осмисленні навчальної інформації.

6. Для травмованих дітей цього віку характерна нездатність продуктивно, дружньо взаємодіяти з друзями, дорослими, правильно (соціально прийнятно) реагувати на різні події.

7. Занурення у собі, відгородження від однокласників, друзів, розрив раніше важливих контактів призводить до відособлення дитини від класу. Тепер не тільки постраждала дитина уникає однокласників, але й однокласники уникають її.

8. З'являється усвідомлене і цілеспрямоване бажання помститися тому або тим, хто винний (або сприймається дитиною як такий) у травмівному випадку (*Хлопчик, у якого загинув батько, утік із дому у зону АТО «бити сепарів»*). Почуття помсти може бути спрямоване і на вимушеного переселенця, і на випадкового співрозмовника, який скаже щось, що не сподобається.

9. Зростає кількість скарг на головний біль, біль у животі, з'являються скарги на біль у грудях.

10. «Емоційне заціпеніння» може почати супроводжуватись деліквентною поведінкою.

11. Змінюється характер самозвинувачень – учень 3-4 класу уже розуміє, що не він був причиною травмівної події, але може вважати, що саме його «погана поведінка» викликала гнів «вищих сил» і привела до трагічних наслідків (*Дівчинка-переселенка із зони АТО, яка живе у Києві з бабусяю, відмовляється від участі у святах, посилаючись на те, що її мама загинула на розтяжці саме тому, що вона у цей час святкувала день народження у подружки і їй було дуже весело*).

Різнотипність проявів наслідків психологічної травми значно ускладнює її діагностування. Вчителі та навіть психологи бувають схильні розцінювати атипову поведінку молодшого школяра як прояв його особистісних якостей, особливо якщо такий учень прийшов навчатися з іншої школи. Зниження когнітивних здатностей у такому випадку нерідко сприймається як поява лінощів або хвороби, посилена агресивність як відсутність контролю з боку батьків, вади характеру (він (вона) просто жорстока дитина) або ворожість у стосунках з новими однокласниками. Важче не помічати пов'язаність погіршення успішності та поведінки школяра з психологічною травмою, якщо зміни проходили на очах у педагогів. Однак навіть у такій ситуації зустрічаються випадки, коли вчителі намагаються перекласти всю вину на батьків дитини. Особливо часто це відбувається тоді, коли окремі батьки приховують наявність психологічно травмуючої події в сім'ї або є настільки важко травмовані самі, що просто не здатні вести спокійну, виважену розмову про обставини, пов'язані з психологічною травмою.

8.3. Нові завдання та методи роботи вчителя початкової школи з пропедевтики та подолання шкільної неуспішності

Модель виникнення та розвитку класичної первинної шкільної неуспішності докладно розглядалась в параграфах 5.5 та 8.2.1. Як видно з моделі, поява цього прикрого явища майже завжди пов'язана з певними проблемами сприймання, розуміння та відчуття спочатку дошкільником, а потім і молодшим школярем світу, в якому проходить його життєдіяльність, та себе самого в цьому світі. Маніпулюючи з предметами реальності, сприймаючи їх усіма своїми органами чуття, дитина вибудовує особистісну модель відображеного її еством оточення.

Створювана на основі досвіду модель світобачення може бути або умовно тотожною реальності в цілому,¹²³ або повністю тотожною частини реальності (якщо дитина не просто взаємодіяла

¹²³ Термін «умовно» вжитий тому, що людина не здатна відчути всі параметри реальності (наприклад, інфрачервоне випромінювання), а тому і вибудовувана нею модель є лише приблизно тотожною реальності.

з певними елементами матеріального світу, але і могла оперувати усіма без винятку суттєвими для відповідної моделі складовими)¹²⁴.

Протягом тисячоліть у більшості дітей (крім тих, у кого були важкі психічні відхилення) витворювалась одна (більш або менш подібна до моделей інших дітей) модель реального світу¹²⁵. У функціонування такої моделі світобачення вбудовувалось самоусвідомлення дитини, яке визначалось і підпорядковувалось дії механізмів різного рівня.

Сучасна ситуація докорінно змінилась – тепер у нормальної дитини, без жодних психічних відхилень, можуть одночасно існувати різні моделі реального та віртуального світу (або точніше – віртуальних світів).¹²⁶ Така множинність світобачення породжує значні проблеми діагностики та корекції не тільки проблем відставання у навчанні, але й загальних підходів до навчання підростаючих поколінь.

Ще двадцять років тому першопоштовхом виникнення первинної шкільної неуспішності в переважній частині випадків ставали «збої» у роботі певних механізмів, які безпосередньо впливали на енергопотенціал школяра, зниження якого проявлялось на рівні психологічних механізмів через відчуття дитиною власної «гіршості» порівняно з іншими. Шкільна академічна неуспішність відігравала в цьому процесі важливу (можливо, навіть дуже важливу), але не визначальну роль. Якщо недостатній здібності ефективно засвоювати знання протистояв внутрішній сильний енергопотенціал, підтримка родини, допомога вчителів, інтерес до певної галузі знань – то загальна первинна шкільна неуспішність не виникала взагалі, академічна ж залишалась прикритим, але малоістотним фактором, який не впливав на розвиток особистості в цілому. Зокрема О.С.Пушкін був

¹²⁴ Наприклад, складала пірамідку тотожну зразку, виготовленого із таких же елементів; ліпила фігурку з пластиліну; малювала, на наш погляд, щось малозрозуміле, але у внутрішній моделі дитини ці первинні каракулі були тотожні сприйнятому і усвідомленому нею елементу реальності.

¹²⁵ Діти з добре розвинуеною фантазією могли і раніше створювати моделі ірреальних світів, подібних до описаної Левом Касилем Швамбранії або підземних жителів Антонія Погорельського, але такі моделі були суто індивідуальними і не мали незалежного від їхніх творців існування.

¹²⁶ Взаємини між цими світами складні та погано вивчені, розвиток цифрових технологій приводить до постійної мінливості віртуального середовища, а відтак і змін його впливу на користувачів.

слабеньким учнем – дуже погано володів орфографією, постійно робив пропуски та заміни літер у словах, а розділові знаки не ставив взагалі [Див.: Венгеров, 1907, с.VI]; математику ж майбутній великий поет не любив, не розумів і прикладати зусилля, щоб хоч якось зрозуміти, не збирався [Див.:Лернер, 1907, с.52], був бешкетником і заводіякою [там само]. Але, попри все це, і він сам (що було надзвичайно важливим), і його оточення бачило в юному Олександрові видатну особистість, і ця переконаність переважувала всі прикросі академічних неуспівів та непорозумів з однокласниками та викладачами [Там само, с.54].

Загальна первинна шкільна неуспівність виникала лише на рівні дії психологічних механівмів як наслідок тотальної втрати віри дитини в себе¹²⁷, в свої здатності перемагати труднощі, досягати поставленої мети (якою б скромною ця мета не була). Її попередження та подолання складалось із психодіагностики, загартування та лікування на рівні дії фізіологічних та нейрофізіологічних механівмів, корекції та розвитку на рівні дії нейрофізіологічних механівмів та механівмів психіки, психотерапії та психокорекції на рівні дії психологічних механівмів. Така робота мала поєднувати вплив на дитину з впливом на її оточення. Її проведення розкрито в параграфах 6.5; 6.6; 6.7 та 7.3 і 7.4.

Описана в попередніх розділах система залишається і зараз ефективною у більшості випадків первинної шкільної неуспівності. Однак поява множинності світів та відмінності їхніх моделей, породили унікальну ситуацію, коли одна і та ж дитина може бути повністю успішною в одному із доступних їй віртуальних світів і тотально неуспівною у фізичному світі або іншому віртуальному. Роздвоєння реальності формує соціальні та професійні групи (найчастіше щільно пов'язані з інформаційними технологіями), які погано орієнтуються у фізичному світі, мають проблеми у спілкуванні, але це не заважає їм бути успішними у своїй професійній діяльності. Наскільки довго ці люди зможуть балансувати між реальністю та ірреальністю, покаже майбутнє.

Неочікуваною проблемою останніх років стала втрата частиною молодших школярів бажання навчатися (або точніше сказати – здобувати знання в умовах школи) внаслідок легкого доступу до багатьох джерел інформації. Це явище фіксується серед

¹²⁷ Часто така невіра є штучно сформована оточенням дитини і, в першу чергу, навіть не вчителями, а батьками.

учнів, які походять із різних верств населення, але найвиразніше воно проявляється у дітей із сімей із середнім та високим достатком. По суті це не шкільна неуспішність у традиційному розумінні. Бувають випадки, коли перенасичені інформацією діти прекрасно закінчують початкову школу, спираючись лише на ті відомості, які були отримані поза її стінами. Проблеми починаються пізніше, коли об'єм стихійно набраних і не систематизованих фактів виявляється недостатнім для оволодіння більш складним матеріалом. До того часу вони просто не бачать необхідності у нових знаннях.

Звичайно, можна сказати, що приклади такої поведінки фіксувались і раніше. Класичний приклад – «Недоросль» Д.І.Фонвізіна.¹²⁸

Як і Митрофанушка сучасні діти розуміють, що можуть отримати потрібну їм інформацію без зусиль, тільки тепер роль візника відіграє GPS-навігатор, орфографію виправляє вбудована в комп'ютер система, задачу вирішує «решітник», а твір завжди можна «скачати». Соціальні умови, з одного боку, переконують їх у всесильності грошей, а комп'ютерні ігри – з другого – вселяють

¹²⁸ Правдин. Да не у ней ли оба вы учились и географии?

Г-жа Простакова (сыну). Слышишь, друг мой сердечный? Это что за наука?

Митрофан (тихо матери). А я почем знаю.

Г-жа Простакова (тихо Митрофану). Не упрямясь, душенька. Теперь-то себя и показать.

Митрофан (тихо матери). Да я не возьму в толк, о чем спрашивают.

Г-жа Простакова (Правдину). Как, батюшка, назвал ты науку-то?

Правдин. География. Г-жа Простакова (Митрофану). Слышишь, еорграфия...

Г-жа Простакова (Правдину). И ведомо, батюшка. Да скажи ему, сделай милость, какая это наука-то, он ее и расскажет.

Правдин. Описание земли.

Г-жа Простакова (Стародуму). А к чему бы это служило на первый случай?

Стародум. На первый случай сгодилося бы и к тому, что ежели б случилось ехать, так знаешь, куда едешь.

Г-жа Простакова. Ах, мой батюшка! Да извозчики-то на что ж? Это их дело. Это таки и наука-то не дворянская. Дворянин только скажи: повези меня туда, – свезут, куда изволишь... Без наук люди живут и жили. Покойник батюшка воеводою был пятнадцать лет, а с тем и скончаться изволил, что не умел грамоте, а умел достаточек нажить и сохранить. Челобитчиков принимал всегда, бывало, сидя на железном сундуке. После всякого сундук отворит и что-нибудь положит. То-то эконо́м был! [Фонвизин Д.И.].

упевненість у власні надможливості – легко перемогти всіх і без зусиль стати кимось дуже важливим і багатим.

Для того, щоб переломити цю тенденцію, школа повинна потроху перетворюватись із простого носія знань на місце їх доповнення, розширення, групування та структуризації.

Не менш складною проблемою, яка впливає на здатності дитини до засвоєння знань, є особливості когнітивного розвитку молодших школярів, у яких модель ірреального світу існує паралельно або навіть домінує над моделлю реального. У цій ситуації частина критично важливих для успішного навчання інтелектуальних властивостей гальмується у своєму розвитку, оскільки вони не є в ірреальному світі, в якому найчастіше перебуває дитина, достатньо важливими. Тому в сучасних умовах частина когнітивних здібностей (пам'ять, логічне та просторове мислення, уміння розуміти та породжувати складні тексти й навіть здатність бачити цілісність при копіюванні найпростіших зображень) потребує додаткового тренування.

Шлях, яким намагається йти сучасна початкова школа – зменшуючи кількість операцій, пов'язаних із маніпулюванням простими предметами (ліпленням, вирізуванням, в'язанням, малюванням і, особливо, проклятим багатьма поколіннями школярів, чистописанням), лише погіршує ситуацію, оскільки саме ці, здавалося б такі елементарні операції, лежать в основі загального когнітивного розвитку дитини. Доцільним було б навіть запровадження спеціальних уроків розвитку різних видів розумової діяльності, розвитку логічного, критичного, асоціативного, просторового, творчого, дискурсивного, образного, абстрактного та інших способів мислення. Така робота допомогла б вирівняти впливи реального та ірреального світів і дати можливість учням відчувати себе однаково комфортно в обох середовищах. Проводити такі заняття можна за рахунок шкільного компоненту або на додаткових заняттях та психологічних тренінгах у другій половині дня.

Остання із нових навчальних проблем – шкільна неуспішність, пов'язана з перенесеним травматичним стресом, за своєю суттю принципово відрізняється від усіх, описаних у цій монографії. При найкращому розвитку подій когнітивні здібності постраждалої дитини можуть через певний час повністю відновитись, у гіршому випадку відновлення проходитиме дуже

повільно і без спеціальної допомоги психолога (психотерапевта) буде лише частковим. Однак ситуація може скластися і так, що дитина потребуватиме комплексної допомоги вчителя, психолога (психотерапевта), психіатра. За будь-якого розвитку подій учитель повинен розуміти, що те, що відбувається з дитиною, не можна подолати звичайними педагогічними впливами, оскільки в перші дні після травми постраждалий учень просто не сприймає (не розуміє, не може проаналізувати, не бачить логіки розповіді, навіть просто не чує...) навчальну інструкцію, яким би найкращим чи найдоцільнішим способом ця інструкція не давалась. Потроху цей стан буде проходити, але у частини дітей когнітивні здібності доведеться просто відновлювати, починаючи з елементарних дій. Таку допомогу може надати школяреві тільки спеціаліст. Учитель повинен всіляко допомагати у цій роботі психологу (психотерапевту), виконуючи з дитиною ті завдання, які будуть рекомендуватися педагогові психологом.

Висновки до 8 розділу

Первинна шкільна неуспішність існує не сама по собі, а школа – не відірвана від суспільства. Оточуючий світ формує життєвий простір, який безпосередньо впливає на кожну людську особистість і, насамперед, на кожну дитину. До певної міри він визначає її розвиток – фізичний, психічний, соціальний, когнітивний. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, наростаюча соціальна нерівність, природні та техногенні катастрофи, війни – самі по собі не завжди є безпосередніми чинниками первинної шкільної неуспішності, але вони створюють складний психологічний фон, який негативно впливає не тільки на психологічні механізми різних рівнів, але й безпосередньо на енергопотенціал дитини в цілому.

Сучасний школяр з дитинства звик користуватися різного типу гаджетами, за допомогою яких учень легко і без проблем знайомиться зі світом, отримує цікаві відомості, насичується інформацією. Інформаційний потік є настільки сильно діючим збуджуючим кору головного мозку фактором, що виникає явище подібне до наркотичного звикання – дитина вже не може не поглинати інформацію навіть тоді, коли настільки перенасичена нею, що не здатна її ні обробляти, ні навіть запам'ятовувати. Єдине,

що вона робить – це відбирає ту інформацію, яка сприймається найлегше. Таким чином вона засвоює уявлення про легкість і доступність отримання відомостей, перестаючи відрізняти набори фактів від знань. Школа викликає у такої дитини нехоть, оскільки навчання – це складна інтелектуальна робота, до якої вона не звикла. Псевдознання (хаотично сприйняті й автоматично затримані в пам'яті відомості), уміння використовувати розміщені в Інтернеті решібники та інші «допоміжні» матеріали дозволяють частині таких учнів більш-менш успішно закінчити початкову школу, але ускладнення матеріалу, який вивчається в основній школі стає причиною появи неочікуваної ні батьками, ні самими учнями важкої вторинної неуспішності, причиною якої, в першу чергу, виступає нездатність самостійно осмислювати матеріал і лише в другу – недостатність базових знань і умінь, які не були засвоєні в початковій школі.

Для попередження появи вторинної неуспішності в старших класах потрібно перебудовувати систему подачі знань в початковій школі з інформування дітей на тренування суто пошукових інтелектуальних здібностей, розвиток логіки мислення, формування радості від процесу розумового пошуку.

У сучасних умовах велику проблему становить різнотипний вплив комп'ютерного середовища на когнітивний розвиток учня. Дитина зростає, взаємодіючи з оточуючим її світом. Ті когнітивні здібності, які частіше застосовуються, розвиваються швидше, ті, які використовуються рідше, гальмуються у своєму розвитку. Проведені науковцями різних країн світу дослідження показують, що у сучасних (так званих «цифрових» дітей) з'являються здібності, яких не було ніколи раніше, й одночасно падає рівень розвитку «традиційних умінь і навичок».

Ці зміни безпосередньо впливають на здатності дітей засвоювати знання у традиційних формах навчання. Школа намагається впливати на ситуацію, широко впроваджуючи новітні інформаційні технології в навчання та зменшуючи вимоги до рівня традиційних знань і навичок. Однак такий підхід породжує ризик виховання покоління, яке відчуватиме труднощі при взаємодії з фізичною реальністю, а відтак – «ховатиметься» від неї у віртуальному світі.

Цікаве пояснення сили впливу фантазійної реальності на дитину дає теорія моделей Г.О.Балла, який стверджував, що людина не відображає, а сприймає та інтериоризує навколишній світ (немає різниці реальний чи ірреальний) не в усіх доступних для свідомості параметрах, а лише в тих, які потрібні для вирішення певної конкретної задачі. Перехідною ланкою між людиною та реальністю стає вибудовувана нею модель цієї реальності, яка уточнюється шляхом практичного застосування під час вирішення певної задачі (так для малюка такою задачею може бути найперший усвідомлений дотик до руки мами). Мета створення моделі може усвідомлюватися повністю, частково або зовсім не усвідомлюватися, а сприйматися як реальне відображення світу. Модель комп'ютерної реальності створює програміст, який повністю усвідомлює свою мету і основним завданням для якого виступає максимальне зацікавлення користувача його продуктом. Ось чому програми для дітей (модель певного ірреального світу, який вибудований під точно визначені задачі) такі яскраві та привабливі, чому так легко захоплюють користувачів.

Боротися з ірреальним світом, який є уже зараз повноцінним, паралельним фізичній реальності, неможливо. Цю даність слід спокійно приймати і вчити дітей однаково ефективно діяти як у фізичному, так і цифровому світі.

Третьою проблемою, яка з'явилась в останні роки, стала поява значної кількості дітей з наслідками травматичного стресу. Важкі переживання можуть повністю блокувати когнітивні здібності дітей з психологічною травмою в анамнезі. Головне завдання вчителів – відрізнати таких дітей від звичайних школярів з навчальними проблемами і пам'ятати, що звичними педагогічними методами такій дитині допомогти неможливо. Посттравматичний стресовий розлад з часом може пройти сам, і тоді когнітивні здібності відновляться, але у важких випадках постраждалі діти потребують допомоги не тільки психолога (завданням якого є робота на рівні механізмів психіки з відновлення втрачених здібностей), але й психотерапевта і навіть психіатра.

В останні роки первинна шкільна неуспішність почала менше цікавити громадськість, але від цього не стала менш

небезпечною. Доступ дітей з раннього віку до багатьох джерел інформації створює ілюзію їхньої обізнаності та високої інтелектуальної спроможності. Зниження рівня вимог до учнів початкової школи, відміна оцінок на початку навчання маскують падіння рівня академічних знань та умінь. Можливість вдовольнити пошукову цікавість та потребу в спілкуванні в системі Інтернету не просто відштовхує дитину від школи, а формує передумови для втечі від реального життя в привабливий і легкий світ ірреальності.

Подібна ситуація ставить і перед педагогами, і перед психологами складні надзавдання – вивчити, зрозуміти і збалансувати впливи фізичної та цифрової реальності на дитину, давши їй можливість повноцінно розвинути ті когнітивні та соціальні здатності, які дозволять однаково ефективно діяти як у матеріальному, так і нематеріальному світах.

Післямова

Представлена читачам книга писалась довго і важко. Тридцять років, працюючи з дітьми, яких Яків Чепіга влучно назвав «пасинками школи», автор намагалась зрозуміти, що робить їх учнями, не здатними успішно оволодіти програмою початкової школи; школярами, яких не люблять учителі і зневажають однокласники; особистостями, які настільки змирились зі своєю «гіркістю», що навіть не намагаються протистояти уже сформованій установці на навчальну та життєву поразку. Під керівництвом Ю.З.Гільбуха вона спробувала реалізувати в роботі класів підвищеної індивідуальної уваги підхід, базований на багаторічних дослідженнях психологів і педагогів, який поєднував розвиваюче навчання з корекцією та компенсацією недостатньо розвинутих когнітивних здібностей. У вихованців КПУ здавалося було все – найкращі, найдосвідченіші вчителі, прекрасні умови життєдіяльності, чудове матеріальне забезпечення. І, на перший погляд, результати були більш ніж задовільні – регулярні перевірки комісіями Міністерства освіти України, до яких долучались незалежні експерти та люди скептично (а то й вороже) налаштовані до диференційованого навчання, кожен раз свідчили: всі випускники КПУ дійсно засвоїли програму початкової школи, при чому в середньому 2/3 учні засвоїли її на хорошому і дуже хорошому рівні. Проблеми починались пізніше. Занадто малий відсоток випускників КПУ утримувався в середній школі на досягнутому рівні успішності. Дуже дивним для автора було те, що у тих випускників КПУ, які після переходу до середньої школи значно погіршили свою успішність, спочатку розвивалась загальна шкільна неуспішність (страх школи, самоізоляція від колективу, девіантна поведінка тощо), а вже потім академічна (для якої взагалі не було підстав – адже знання, необхідні для успішного продовження навчання, всі ці діти мали). Ставало зрозуміло, що якийсь елемент пройшов повз увагу дослідників і цей елемент був настільки важливим, що за великим рахунком повністю нівелював здобутки КПУ. Так – первинної шкільної неуспішності в класах підвищеної індивідуальної уваги вдалося уникнути, але вона, як якийсь фатум, з'являлася в середній школі. Зафіксоване явище суперечило не тільки усталеним уявленням про причини шкільної

неуспішності, але і здоровому глузду: ніщо не народжується на пустому місці, якісь основи для його появи повинні були бути.

Вивчення історії становлення сучасних поглядів на причини первинної шкільної неуспішності, на жаль, однозначної відповіді на поставлене питання не дали. За століття вивчення цього прикрого явища педагогами і психологами було накопичено величезну кількість матеріалу, який свідчив, що будь-яка недостатність (фізична, психічна, соціальна) може стати підґрунтям, першопоштовхом, джерелом неуспішності. Однак сама наявність певної недостатності зовсім не означала, що вона обов'язково призведе до шкільної (чи навіть життєвої) неуспішності. Приклади видатних особистостей, які змогли подолати всі перепони долі, вивчення історій дітей з певною дефіцитарністю показували, що успішність/неуспішність не можна зводити до наявності/відсутності лише окремих негативних факторів.

Неочікувано новий напрям пошуків підказав досвід учителів-новаторів. Вірніше факт, який використовували противники новаторів – хоча новатори досягали стовідсоткової успішності своїх вихованців, цього не вдавалось добитися їхнім послідовникам. Критики діяльності новаторів убачали в цьому факті можливість фальсифікації результатів або наявність відбору до класів лише обдарованих дітей. Автор глянула на це явище з іншого боку – що було у новаторів, окрім дидактичних методів і прийомів навчання, чого не вистачало їхнім послідовникам? Виявилось, що всі новатори були переконані у спроможності усіх без винятку своїх учнів засвоювати навчальний матеріал і цю свою віру вони передавали не тільки дітям, але і їхнім батькам.

Наступним важливим фактором стала теорія подолання Р.Х.Шакурова, в якій представлено смисл діяльності як взаємодію між потенційними та втраченими цінностями.

І останнім, завершальним, елементом, який остаточно виокреслив головні ідеї, що були покладені в основу нового експерименту з пропедевтики виникнення шкільної неуспішності, стала теорія нужди (життєвої енергії) С.Д.Максименка, в якій показано, що саме нужда (життєва енергія) «як енергетично ємкий інформаційний потік, ... специфічно з'єднує біологічні і соціальні детермінанти та виступає у вигляді довічної рушійної сили

саморозвитку людської істоти – особистості» [С.Д.Максименко, «Теорія психологічної нужди...», 2014; с.9].

Стало зрозумілим, що первинна шкільна неуспішність не просто виникає за наявності комплексу діючих негативних чинників, але детермінується певним психологічним механізмом. Аналіз поглядів вітчизняних та зарубіжних психологів на сутність поняття «психологічний механізм» та опора на теорії Г.С.Костюка, С.Д.Максименка та Ю.І.Машбиця дозволили висловити припущення про те, що психологічний механізм первинної шкільної неуспішності є окремим випадком загального психологічного механізму успішності/неуспішності, а його структура є системою, яка складається із підструктур механізмів різного рівня. Досягти сталої пропедевтики шкільної неуспішності можливо лише за умови комплексного впливу на всі підструктури визначеного механізму.

Саме на таких підходах будувалась життєдіяльність класу для дітей з недостатньою готовністю до шкільного навчання на новому етапі експерименту. Подолання недостатньої готовності дитини до шкільного навчання здійснювалось одночасно у кількох напрямках: а) зміцнення здоров'я та загартування школярів (зокрема був підписаний договір із спортивною школою на відвідування басейну, проводились додаткові заняття з ігрових видів спорту); б) формування переконаності у своїй навчальній спроможності; в) загального розвитку особистості учнів та їхніх інтелектуальних здібностей; г) корекції та тренінгу недостатньо розвинутих умінь.

Результати експериментального навчання свідчать про доцільність врахування дії психологічного механізму успішності/неуспішності у роботі з дітьми, недостатньо готовими до шкільного навчання. Звичайно, проведене дослідження далеко не вичерпало всіх аспектів проблеми і, до певної міри, має гіпотетичний характер. Зокрема, потребує подальшого вивчення проблема пояснення в психології, роль у цьому поясненні поняття «психологічний механізм» та параметри реалізації в практичній діяльності його абстрактної моделі (моделей).

У книзі автор представила своє суб'єктивне бачення можливості вирішення завдань пропедевтики первинної шкільної неуспішності з опорою на психологічний механізм цього явища. Наскільки воно правильне, судити читачам.

Список цитованих джерел

1. Аврелий Августин. О количестве души [Електронний ресурс] / Аврелий Августин. – Режим доступу: <http://litread.me/web/367200/319000-320000>
2. Аквинский Фома. Сумма теологии / Фома Аквинский. – К. : Эльга : Ника-Центр, 2003. – Ч. I, вопросы 44–74. – 336 с.
3. Аквинский Фома. Сумма теологии / Фома Аквинский. – К. : Эльга : Ника-Центр, 2005. – Ч. I. Вопросы 75–119. – 576 с.
4. Алексеева Н. Соотношение между арифметическими способностями и способностью к рисованию / Н. Алексеева // Педология и школа / под ред. П. П. Блонского. – Б. м., 1929. – Вып. II. – С. 34–37.
5. Алексеевко Т. Ф. Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / Т. Ф. Алексеевко, Р. В. Малиношевський. – Хмельницький : Поліграфіст-2, 2012. – 296 с
6. Алферов А. Д. Русский язык в средней школе. – М. : Школа, 1916. – 435 с.
7. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. – Москва : Тип. Т-ва И. Д. Сытина, 1912. – 466 с.
8. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
9. Амонашвили Ш. А. Как любить детей (опыт самоанализа) [Електронний ресурс] / Ш. А. Амонашвили. – Донецк, 2010. – Режим доступу: <http://nsportal.ru/gp/amonashvili-sha-kak-lyubit-detei-opyt-samoanaliza-donetsk-2010>
10. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили / Книга для учителя. – К. : Освита, 1991. – 111 с.
11. Антонец М. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського : монографія / Михайло Антонец. – К. : Вища шк., 2008. – 247 с.
12. Антонец М. Я. Проблемы начатковой освіти / М. Я. Антонец // Початкова школа. – 1993. – № 10. – С. 20–24.
13. Антонюк Г. Ян Амос Коменський і розвиток педагогічної думки України в XVII ст. / Г. Антонюк // Педагогіка і психологія проф. освіти : наук.-метод. журн. – 2012. – № 6. – С. 189–200.
14. Аристотель. О душе // Аристотель. Сочинения в 4-х томах [Електронний ресурс]. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 371–448. – Режим доступу: <http://psylib.ukrweb.net/books/arist01/index.htm>
15. Арнаутов В. А. Грамматика в новой школе / В. А. Арнаутов // Шлях освіти. Путь просвещения, 1925. – С. 105–113.
16. Бабак Ю. Внесок Б. Мітюрова у вивчення спадщини Я. А. Коменського / Юлія Бабак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – Вип. 45. – С. 187–192.

17. Бабанский Ю. К. Об изучении причин неуспеваемости школьников / Ю. К. Бабанский // Советская педагогика. – 1972. – № 1. – С. 39–50.
18. Бабанский Ю. К. Предупреждение и преодоление неуспеваемости школьников / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1979. – 48 с.
19. Бабанский Ю. К. Школа, семья и общественность в предупреждении неуспеваемости школьников / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1972. – 32 с.
20. Баев Б. Ф. Об индивидуальном подходе к учащимся / Б. Ф. Баев. – К. : [Б.в.], 1956. – 32 с.
21. Баев Б. Ф. Індивідуальний підхід до учнів / Б. Ф. Баєв // Радянська школа. – 1961. – №1 – С. 34–39.
22. Баєв Б. Ф. Трудні діти / Б. Ф. Баєв. – К. : Т-во «Знання» УРСР, 1965. – 61 с.
23. Баєв Б. Ф. Індивідуальні відмінності навчальної діяльності учнів / Б. Ф. Баєв // Рад. шк. – 1970. – С.18–25.
24. Балл Г. А. Предисловие Г. А. Балл // Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К. : Основа, 2006. – С. 7–9.
25. Балл Г. А. Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному / Г. А. Балл // Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К. : Основа, 2006. – С. 31– 52.
26. Балл Г. А. «Психология» методологии: рациогуманистический взгляд / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 3–13.
27. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
28. Балл Г. А. Категория модели и ее роль в педагогических исследованиях / Г. А. Балл, В. И. Войтко / Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. – К. : Основа, 2006. – С. 151–159.
29. Балл Г. О. Дворівнева модель категорійно-поняттєвого апарату людинознавства / Г. О. Балл // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – С. 34–44.
30. Балл Г. О. Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті / Г. О. Балл // Соціальна психологія. – 2006. – № 4. – С. 3–14.
31. Балл Г. О. Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культури / Г. О. Балл, В. О. Медінцев // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Вип. 40. – К., 2012. – С. 36–51.
32. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Житомир : ПП «Рута» : Волинь, 2008. – 232 с.
33. Баловсяк Н. В. Компьютер и здоровье / Н. Н. Баловсяк. – СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
34. Барсуков А. Второгодничество и меры борьбы с ним // Вестник просвещения, 1928. – № 11–12. – С. 131–141.
35. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.

36. Басов М. Я. О некоторых задачах предстоящей перестройки педологии // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 3–28.
37. Басов М. Я. Общие основы педологии : 2-е испр. и доп. изд. / М. Басов. – М.-Л. : Гос. изд-во, 1931. – 802 с.
38. Башинська Т. Особливості формування розвивального середовища сільської початкової школи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Тетяна Башинська // Наук. зап. (Пед. науки) / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. – Кіровоград, 2008. – Вип. 78, ч. 2 : До 90-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського. – С. 130–134.
39. Без автора. Хроника // Вопросы педагогической патологии в семье и школе. – 1912. – Вып. 1. – С. 159.
40. Безлюдна Н. Розвиток мислення у спадщині В. Сухомлинського / Н. Безлюдна // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 54.
41. Безруких М. М. Проблемные дети / М. М. Безруких. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
42. Бекарюков Д. Д. Основные начала школьной гигиены / Д. Д. Бекарюков. – М. : [Б. в.], 1914. – 577 с.
43. Березівська Л. Д. В. О. Сухомлинський про особливе ставлення до учнів із зниженою здатністю до навчання [Електронний ресурс] / Л. Д. Березівська // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. – 2014. – Вип. 1.46. – (Педагогічні науки). – С. 16–20. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.
44. Березівська Л. Д. Державна політика стосовно диференціації організації та змісту шкільної освіти в Українській Радянській Соціалістичній Республіці (кінець 30-х – 80-ті роки ХХ ст.): історіографія та джерела дослідження / Л. Д. Березівська // Педагогічний дискурс. – Вип. 15. – 2013. – С. 45–50.
45. Березівська Л. Принцип індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка / Березівська Л. // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 1. – С. 20–26.
46. Берлов В. И. Психологический словарь: реалистическое миропонимание / В. И. Берлов. – Краснодар : Советская Кубань, 2001. – 288 с.
47. Бехтерев В. М. Внушение и воспитание : доклад, читанный на 1-м Международном Педологическом конгрессе в Брюсселе 13–18 августа 1911 года / В. М. Бехтерев. – Санкт-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1912. – 20 с.
48. Бехтерев В. М. Общественные стремления в области образования и воспитания : речь на открытии Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии / В. М. Бехтерев // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1910. – С. 5–10.
49. Бехтерев В. М. Объективная психология / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 480 с.
50. Білан О. І. Методичні рекомендації для діагностики шкільної зрілості дітей 6–7 років / О. І. Білан, Т. Б. Партико, О. Є. Хома // Український освітній журнал : Конспект. – 1994. – № 1.

51. Білокінь С. І. Сікорський І. О. / С. І. Білокінь, О. Т. Губко // Українська радянська енциклопедія. Т. 10. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1983. – С. 187.
52. Білокур К. Я буду художником! : докум. оповідь у листах художниці, розвідках М. Кагарлицького / Катерина Білокур ; упоряд., ст., приміт. М. Кагарлицького. – К.: Спалах, 1995. – 368 с.
53. Біляев Г. На повороті / Г. Біляев // Комуністична освіта, 1931. – № 2–3. – С. 77–83.
54. Блонский П. П. Воспитание одаренных детей / П. П. Блонский // Педагогическая энциклопедия. – Т. 2. – М.: Работник просвещения, 1928. – С. 423–428.
55. Блонский П. П. Задания и методы новой народной школы // Блонский П. П. Избранные педагогические произведения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 101–144.
56. Блонский П. П. К вопросу о мерах борьбы со школьной неуспеваемостью / П. П. Блонский / На путях к новой школе. – 1928. – № 2. – С. 46–50.
57. Блонский П. П. Как помогает педология обучать детей грамоте и счету : методическое письмо / [П. П. Блонский]. – М.-Л.: Наркомпрос РСФСР : Учпедгиз, 1931. – 16 с.
58. Блонский П. П. Как я стал педагогом / Блонский П. П. // Избранные педагогические и психологические сочинения в 2-х т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – С. 30–38.
59. Блонский П. П. Надо ли создавать особые методы педологического обследования для детей разных наций // Просвещение национальностей. – 1932. – № 2–3. – С. 19–20.
60. Блонский П. П. Неудавшийся школьник I ступени / П. Блонский // На путях к новой школе. – 1928. – № 1. – С. 31–37.
61. Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы / Блонский П. П. // Избр. пед. и психол. соч. : в 2-х т. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – С. 165–186.
62. Блонский П. П. Педология // Психология младшего школьника : избранные психологические труды / П. П. Блонский ; под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – С. 24–459.
63. Блонский П. П. Трудные школьники / П. П. Блонский. – М.: Работник просвещения, 1929. – 131 с.
64. Блонский П. П. О связи между IQ школьников и возрастом матери, а также трудностью родов // Педология и школа / под ред. П. П. Блонского. – Вып. II. – Б. м.: Гос. изд-во РСФСР. – 1929. – С. 39–41.
65. Богданов И. М. Статистика начального образования / И. М. Богданов // Педагогическая энциклопедия. – Москва : Работник просвещения. – 1928. – Т. 2. – С. 235–248.
66. Богданов И. М. Статистика учреждений социально-правовой охраны / И. М. Богданов // Педагогическая энциклопедия. – Москва : Работник просвещения, 1928. – Т. 2. – С. 383–390.

67. Богданова О. С. Методики воспитательной работы в начальных классах / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – М. : Просвещение, 1975. – 208 с.
68. Богданський Г. Нові програми і підручники / Г. Богданський // Комуністична освіта. – 1933. – № 7. – С. 23–35.
69. Богданчиков С. А. Основные направления и течения в отечественной психологии 1920-х гг. / С. А. Богданчиков // Методология и история психологии. – 2006. – № 2. – С. 21–30.
70. Богданчиков С. А. Происхождение марксистской психологии. Дискуссия между К. Н. Корниловым и Г. И. Челпановым в отечественной психологии 20-х годов / С. А. Богданчиков. – Саратов : СЮИ МВД России, 2000. – 232 с.
71. Богданчиков С. А. Советская психология накануне 1936 года / С. А. Богданчиков // Вопросы психологии. – 2008. – №1. – С. 156 – 164.
72. Богданчиков С. А. Современные тенденции в изучении истории советской психологии / С. А. Богданчиков // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 128–137.
73. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 346 с.
74. Богуславский М. Динамика целеценностных смыслов воспитания в педагогической системе В. А. Сухомлинского / М. Богуславский // Историко-педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 2. – С. 42–46.
75. Богуславский М. Моделирование процесса развития отечественной педагогики XX века / Михаил Богуславский // Историко-педагогічний альманах. – 2009. – № 1. – С. 4–14.
76. Богуславский М. В. Идеи стимулирования радости познания у школьников в педагогических трудах и опыте В. А. Сухомлинского / Богуславский М. В. // Методологические проблемы педагогической науки. История педагогики : научный реф. сб. – М., 1987. – №5 (57). – С. 6–8.
77. Богуславский М. В. Настоящий Сухомлинский / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2010. – № 5. – С. 40–43.
78. Богуславский М. В. Приоритеты модернизации содержания общего образования в отечественной педагогике XX века / М. В. Богуславский // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 99–111.
79. Богуславська Л. Готовність дитини до школи / Л. Богуславська, С. Гончаренко, Л. Кондратенко / за заг. ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2004. – 112 с.
80. Богуславська Л. О. Особливості психофізіологічного розвитку дітей шестилітнього віку / Л. О. Богуславська, Л. О. Кондратенко, С. А. Гончаренко // Навчання і виховання учнів 1 класу : метод. посібник для вчителів / упоряд. Савченко О. Я. – К. : Початкова школа, 2002. – С. 10–26.
81. Бодалев А. А. Вклад психологов города Ленина в развитие советской психологии / А. А. Бодалев // Вопросы психологии, 1967. – № 5. – С.149–158.

82. Боденко Б. Н. Анализ психологических предпосылок неуспеваемости и способы её коррекции на начальном этапе обучения : автореф. дис. на соискание научной степени канд. психолог. наук / Б. Н. Боденко. – М., 1989. – 18 с.

83. Бодуэн-де-Куртенэ И. А. Прения по докладу А. И. Зачиняева / И. А. Бодуэн-де-Куртенэ // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина. – 1910. – С. 306–307.

84. Божович Л. И. Отношение школьников к учению как психологическая проблема / Л. И. Божович // Известия АПН РСФСР. – 1957. – Вып. 36. – С. 3–28.

85. Бойко Е. И. В чем же состоит «Развитие взглядов» (по поводу статьи Ф. В. Басина «О развитии взглядов на предмет психологии») / Е. И. Бойко // Вопросы психологии. – 1972. – № 1. – С. 135–141.

86. Бойко Е. И. Механизмы умственной деятельности (Динамические временные связи) / Е. И. Бойко. – М. : Педагогика, 1976. – 248 с.

87. Болотнікова І. В. Розвиток ідеї цілісного вивчення дитини в українській педології 20–30-х років ХХ століття. / І. В. Болотнікова : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (19.00.01 – загальна психологія; історія психології). – К., 2004. – 16 с.

88. Болтунов А. П. К вопросу об отношении между психологией и культурой / А. П. Болтунов // Вопросы философии и психологии, 1915. – № 127 (II.) – С. 193–241.

89. Болтунов А. П. Педологическая работа в школе // Педология в школе / под. ред. проф. А. П. Болтунова ; из педолого-педагогической лаборатории при педагогическом институте им. А. И. Герцена. – М.-Л. : Работник просвещения, 1930. – С. 3–36.

90. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.

91. Бондарев С. Учитель-педагог / С. Бондарев // Русская школа. – 1912. – № 1. – С. 100–125.

92. Бондаренко Г. Уроки мислення як засіб формування творчих здібностей молодшого школяра / Г. Бондаренко // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С. 51–53.

93. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М. Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 516–527.

94. Боришевський М. Й. Формування ціннісних орієнтацій у молодшого школяра / М. Й. Боришевський // Початкова школа. – 1976. – № 9. – С. 11–16.

95. Братусь Б. С. Общая психология: метафизический и прагматический смыслы / Б. С. Братусь // Психологический журнал. – 2003. – № 3. – С. 101–104.

96. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.

97. Бродский Н. Л. Прения по докладу Н. И. Щербинина / Н. Л. Бродский // Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1906. – С. 172–173.
98. Брук М. Робота з відсталими учнями в політехнічній школі / М. Брук // Комуністична освіта. – 1934. – № 5. – С. 26–42.
99. Буасло В. До зниження диспропорції відсталості учнів / В. Буасло // Радянська освіта. – 1928. – № 9. – С. 43–46.
100. Бударный А. Преодолевать неуспеваемость / А. Бударный // Народное образование. – 1963. – № 10 (приложение).
101. Бударный А. А. Об одной из возможностей преодоления второгодничества / А. А. Бударный, У. Д. Розенталь / Советская педагогика. – 1966. – № 7. – С. 56–63.
102. Будилова Е. А. Первые русские экспериментальные лаборатории / Е. А. Будилова // Из истории русской психологии / под ред. М. В. Соколова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 296–357.
103. Будилова Е. А. Начало экспериментальной психологии / Е. А. Будилова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 3–11.
104. Бунаков М. Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях / М. Бунаков. – М. : [Б. и.], 1914. – 155 с.
105. Буркгарт Ю. Л. Кабінет Індивідуальної педагогіки, київської досвідно-педологічної станції / Ю. Л. Буркгарт // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 155–164.
106. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи / М. И. Буянов. – М. : Просвещение. – 1988. – 207 с.
107. В боротьбі за марксо-ленінську педагогіку : матеріали дискусійної сесії УНДП'у – Х. : Рад. шк., 1931. – 328 с.
108. Вайнберг В. Я. Педагогические основы комплектования школьных групп / В. Я. Вайнберг. – М. : Работник просвещения, 1929. – 144 с.
109. Ваниорек Л. Моббинг: когда работа становится адом / Л. Ваниорек, А. Ваниорек. – М. : АО «Интерэксперт», 1996. – 168 с.
110. Васильченко С. «Живая рѣчь» в українській школі / С. В. Васильченко // Світло. – 1911. – Кн. 7. – С. 13–41.
111. Васильченко С. В. Записки вчителя // М. Грудницький, В. Курашова. Степан Васильченко : статті та матеріали. – К. : Вид-во АН УРСР, 1950. – С. 288–297.
112. Васильченко С. В. З життя трудшколи ім. І. Франка в Києві (№ 61) // М. Грудницький, В. Курашова. Степан Васильченко : статті та матеріали. – К. : Вид-во АН УРСР, 1950. – С. 310–314.
113. Васин Н. Какой школы хочет народ / Н. Васин // Для народного учителя. – 1908. – № 13. – С. 4–7.
114. Васьковская С. В. Субъект / С. В. Васьковская / Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – С. 129.
115. Вахромов Е. Е. Психология личности : Введение. Путь от идей к развитой теории личности в период от основания института до 30-х г. г. XX

века // Московская психологическая школа: История и современность : в 3 т. / под ред. действ. члена РАО, проф. В. В. Рубцова. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2004. – Т. 1, кн. 2. – С. 5–22.

116. Введенский А. И. Об экспериментальной дидактике А. П. Нечаева / А. И. Введенский. – СПб, 1902. – 43 с.

117. Велманс М. Как отличить концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания / М. Велманс // Методология и история психологии. – 2009. – Т. 4, вып. 3.

118. Венгер А. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М. : Владос-Пресс, 2003. – 160 с.

119. Венгер А. Л. Готов ли Ваш ребенок к школе / А. Л. Венгер, Л. А. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 192 с.

120. Венгеров С. А. От редакции / Пушкин А. С. (1799–1837). Собр. соч. – СПб., Брокгауз–Ефрон, 1907. – Т. 1. – С. I–VII. – (Б-ка великих писателей под ред. С. А. Венгерова).

121. Вернадский В. И. 1911 год в истории русской умственной культуры / В. И. Вернадский // Ежегодник газеты «Речь» на 1912 год. – С. 323–341.

122. Веселовская К. П. Педологический практикум : пособие для практических занятий по педологии. – Изд. 2-е знач. доп. новейшими данными / К. П. Веселовская. – М. : Работник просвещения, 1928. – 263 с.

123. Видро І. Д. Педологія : підручн. для пед. технікумів / І. Д. Видро, Г. С. Костюк, П. Р. Чамата ; за ред. Г. Костюка. – Харків-Київ : Радянська школа. – 1933. – 294 с.

124. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

125. Виноградов Н. Педагогика как наука и как искусство / Н. Виноградов // Вопросы психологии и философии. – 1912. – № 113 (май-июнь). – С. 190–210.

126. Вирениус А. С. Выступление в прениях по докладу В. Е. Игнатьева «К вопросу о влиянии экзаменов на учащихся» / А. С. Вирениус // Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина. – 1910. – С. 193.

127. Вирениус А. С. Умственное утомление учащихся по новейшим исследованиям врачей / А. С. Вирениус // Русская школа, 1906. – №1. – С. 63–76 ; № 2. – С. 72–81 ; № 3. – С. 57–77.

128. Вирениус А. С. Характеристика учащегося / А. С. Вирениус. – С.-Петербург : 1904. – 123 с.

129. Вицлака Г. Тест «Способность к обучению в школе» : 1972 г. / Г. Вицлака // Альманах психологических тестов. – Изд. 2-е. – Москва : КСП, 1996. – С. 8–28.

130. Вишня О. Вишневі усмішки / Остап Вишня. – К. : Дніпро, 1979. – 541 с.

131. Відповідальність // Етимологічний словник української мови : В 7 т. / АН УРСР. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. I. – С. 390.

132. Відповідальність // Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України Ярмаченко М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 90.
133. Відповідальність // Словник української мови : в 11 т. – К. : Наук. думка, 1970. – Т. 1. – С. 620.
134. Владимирский А. Личность в общей цепи явлений / А. Владимирский // Путь просвещения. – № 4. – 1922. – С. 18–54.
135. Владимирский А. В. Роль сочетаний в практике обыденной жизни / А. В. Владимирский // Шлях освіти. – 1926. – № 8–9. – С. 41–62.
136. Владимирский А. В. Выступление в прениях / А. В. Владимирский // Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 года : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 443–444.
137. Владимирский А. В. Задачи школьного врача в современной педагогической жизни / А. В. Владимирский. – Санкт-Петербург : тип. М. А. Александрова, 1911. – 19 с.
138. Владимирский А. В. К динамике педагогического процесса / А. В. Владимирский // Шлях освіти, 1927. – № 11. – С. 48–71.
139. Владімірський [А. В.] Кабінет індивідуальної педагогіки в Києві / Владімірський // Шлях освіти, 1927. – № 10. – С. 144–152.
140. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 176 с.
141. Вожегова Т. В. Проблема індивідуалізації і диференціації початкового навчання у вітчизняній дидактиці 50–90-х рр. XX ст. : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / Т. В. Вожегова. – Луганськ, 2008. – 20 с.
142. Волковский А. Повышение квалификации работников социального воспитания / А. Волковский, П. Парибок, С. Фридман // Педагогическая энциклопедия : в 3 т. / под ред. А. Г. Калашникова. – М. : Работник просвещения, 1928. – Т. 2. – С. 559–562.
143. Волобуїв П. Нарис з педології / П. Волобуїв. – Харків : ДВОУ «Радянська школа», 1932. – 22 с.
144. Волобуїв П. Робоча установка шкільної групи / П. Волобуїв // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1 (8). – С. 5–31.
145. Волобуїв П. Робоча установка шкільної групи / П. Волобуїв // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології, 1927. – № 3–4 (6–7). – С. 5–31.
146. Володимирський А. В. Основи індивідуального поведіння в нормі та ухилах (Вступ у динаміку особистості) / А. В. Володимирський. – Б. м. : Держ. вид-во України, 1927. – 240 с.
147. Волокитина М. Н. Очерки психологии младших школьников / М. Н. Волокитин. – М. : Изд.-во АПН РСФСР, 1955. – 213 с.
148. Волошина В. Я. Дидактична сутність поняття «індивідуальність» в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / В. Я. Волошина // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 22–25.
149. Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под

редакцией А. Владимирского, Л. Оршанского и Л. Фальборка. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – 167 с.

150. Воронцова Е. Психологічна адаптація першокласників – основа успішного навчання / Е. Воронцова // Початкова школа. – 2013. – № 9. – С. 5–8.

151. Воскобойников И. И. Специальные дарования и творчество дефективных детей / И. И. Воскобойников // Дефективные дети и школа / под ред. д-ра В. П. Кашенко. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – С. 221–224.

152. Вступне слово І. П. Соколянського // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології на Україні. – 1930. – № 2 (17). – С. 9–92.

153. Вундт В. Введение в психологию / Вильгельм Вундт. – М. : КомКнига, 2007. – 168 с.

154. Вундт В. Проблемы психологии народов [Электронный ресурс] / В. Вундт. – М. : Космос. – 1912. – Режим доступа: <http://www.klex.ru/aek>

155. Видро І. Д. Педологія : підруч. для пед. технікумів / І. Д. Видро, Г. С. Костюк, П. Р. Чамата; за ред. Г. С. Костюка. – К. : Рад. шк., 1933. – 292 с.

156. Выготский Л. К вопросу о психологии и педологии / Л. Выготский. – Психология, 1931. – Т. IV. – Вып. I. – С. 78–100.

157. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 6. – М. : Педагогика, 1984. – С. 5–90.

158. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – С. 6–84.

159. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2008. – 671 с.

160. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6-ти т. Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – С. 78–98.

161. Вяткин Б. А. Специальные способности в структуре индивидуальности учителя / Вяткин Б. А., Хрусталева Т. М. // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 73–81.

162. Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин / за ред. акад. С. Д. Максименка ; упоряд. канд. психол. наук В. В. Андрієвська. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 216 с.

163. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «формирование умственных действий и понятий» : доклад на соискание учен. степени д-ра пед. наук (по психологии) по совокупности работ / П. Я. Гальперин. – М. : Б. и., 1965. – 51 с.

164. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин ; под ред. А. И. Подольского ; вступ. ст. А. И. Подольского. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.

165. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Московского университета, 1976. – 150 с.

166. Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.

167. Гальперин П. Я. О предмете психологии (доклад на заседании московского отделения общества психологов) / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 4–13.
168. Гальперин П. Я. Опыт систематического определения основных понятий психологии / П. Я. Гальперин // Вопросы психологии. – 1973. – № 2. – С. 148–150.
169. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966. – С. 236–277.
170. Гарднер Р. Психотерапия детских проблем / Р. Гарднер. – СПб. : Речь, 2002. – 416 с.
171. Гегель Г. В. Энциклопедия философский наук. Ч. 3. Философия духа / Гегель // Сочинения. Т. III. – М. : Гос. изд-во полит. л-ры, 1956. – 371 с.
172. Гегель Г. В. Ф. Лекции по философии духа. Берлин 1827/1828. В записи Иоганна Эдуарда Эрмана и Фердинанда Вальтера / Георг Вильгельм Фридрих Гегель ; пер. с нем. Кирилла Александрова. – М. : ИД «Дело», 2014. – 308 с.
173. Гельмонт А. М. За марксистско-ленинскую педологию (Об ошибках П. П. Блонского) / А. М. Гельмонт // Педология. – 1931. – № 4 (16). – С. 37–50.
174. Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. М. Гельмонт. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 91 с.
175. Гемпель К. Г. Логика объяснения / Карл Густав Гемпель. – М. : Дом интеллектуальной книги. Русское феноменологическое общество, 1998. – 240 с.
176. Герасимович М. Інформація про перший Всесоюзний з'їзд «вивчення поведінки людини», який відбувся в Ленінграді між 21/1 та 2/II 1930 року / М. Герасимович // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології на Україні. – 1930. – № 2 (17). – С. 90–91.
177. Гербарт И. Ф. Психология / И. Ф. Гербарт. – М. : ИД «Территория будущего», 2007. – 288 с.
178. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
179. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения в начальном звене общеобразовательной школы / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко. – Вып. 1 [3-е изд., доп. и перераб.]. – К. : Радянська школа, 1991. – 64 с.
180. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы дифференцированного обучения в начальном звене общеобразовательной школы / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко. – Вып. 2. – Киев, 1989. – 93 с.
181. Гильбух Ю. З. Научный отчет за 1983 год по теме: Психологические особенности индивидуализации учебно-воспитательного процесса в классах выравнивания : машинопис. – Деп. в Ін-ті психології імені Г. С. Костюка. – № 144. – № фонду 5141. – Опис 2, одиниця звітності 792.

182. Гильбух Ю. З. Эпистолярное сочинение как метод диагностики и воспитания личности школьника / Ю. З. Гильбух // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1988. – № 7. – С. 45–52.
183. Гильбух Ю. З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации / Ю. З. Гильбух // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 80–87.
184. Гильбух Ю. З. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам / Ю. З. Гильбух, В. А. Георгиевская, Р. Е. Тафель. – К. : Рад. шк., 1985. – 176 с.
185. Гильбух Ю. З. Дифференциация в начальном звене : 4-е изд., доп. и перераб. / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко. – К. : НПП «Психодиагностика и дифференцированное обучение», 1994. – 54 с.
186. Гильбух Ю. З. Учебно-воспитательный процесс в дифференцированных классах начальной школы / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : Освіта, 1991. – 108 с.
187. Гильбух Ю. З. Как не убить талант / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко. – Народное образование. – 1991. – № 4. – С. 15–22.
188. Гильбух Ю. З. Деякі аспекти розумового розвитку класів вирівнювання / Ю. З. Гильбух // Педагогіка : республіканський науково-методичний збірник. Вип. 17. – К. : Рад. шк., 1978. – С. 77–83.
189. Гильбух Ю. З. Психологічні передумови диференційованого навчання в початковій школі / Ю. З. Гильбух // Психологія : республіканський науково-методичний збірник. – 1991. – Вип. 36. – С. 62–71.
190. Гильбух Ю. З. Методические рекомендации по контролю учителем психического развития шестилетнего школьника / Ю. З. Гильбух, В. А. Георгиевская, Л. А. Кондратенко та ін. – К., 1987 – 50 с.
191. Гильбух Ю. З. Визначення психологічної готовності дитини до шкільного навчання / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // Початкова школа. – 1988. – № 7. – С. 62–70.
192. Гильбух Ю. З. Диференціація навчання: початкова ланка / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // Радянська освіта. – 1988. – 19 липня.
193. Гильбух Ю. З. Методика контролю психічного розвитку шестирічного першокласника / Ю. З. Гильбух, С. Л. Коробко, Л. О. Кондратенко // Початкова школа. – 1989. – № 9. – С. 42– 47.
194. Гильбух Ю. З. Педагогіка співробітництва: досягнення і прорахунки / Ю. З. Гильбух // Радянська школа. – 1988. – № 11. – С. 12–20.
195. Гімназія 50-х років за спогадами Л. Ф. Пантелеєва // Хрестоматія з історії педагогіки. Т. IV, ч. I. – К.-Х. : Рад. шк., 1938. – С. 325–328.
196. Гладкий А. В. Что нужно учителю – педагогика и методика или наука и культура? [Электронный ресурс] / А. В. Гладкий. – Режим доступа: <http://modernproblems.org.ru/education/66-whatneed.html?showall=1>
197. Глассер У. Школа без неудачников / У. Глассер. – М. : Прогресс, 1991. – 184 с.
198. Глезерман Т. Б. Мозговые дисфункции у детей / Т. Б. Глезерман. – М. : Наука, 1983. – 240 с.

199. Глушков В. М. Синтез цифровых автоматов / В. М. Глушков. – М. : Физматгиз, 1962. – 476 с.
200. Головань Н. О. Ми готові до школи? / Н. О. Головань – Кіровоград : Держ. Центрально-Українське вид-во, 1994. – 72 с.
201. Гололковский В. А. Педагогика как автономная наука : введение в сравнительную науку о воспитании / проф. В. А. Гололковский. – М. : Работник просвещения. – 1930. – 264 с.
202. Гончаренко С. А. Оцінка готовності дітей до шкільного навчання / С. А. Гончаренко, Л. О. Богуславская, Л. О. Кондратенко // Психологія – школі : зб. матеріалів Другого міжнародного науково-практичного семінару. – Рівне, 16–18 січня 1997 р. – С. 149–152.
203. Гончаренко С. А. Можливості підвищення ефективності процесу особистісного зростання дітей за умов диференційованого навчання / С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2000. – Т. II, ч. 5. – С. 218–221.
204. Гончаренко С. А. Напрями розвитку диференційованого навчання / С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко // Актуальні проблеми психології : наук. зап. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 44–49.
205. Гончаренко С. А. Вплив новітнього інформаційного середовища на когнітивний розвиток дітей / С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко, О. Ю. Чекстере // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак та ін.; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К. : Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 8–23.
206. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376.
207. Гончаров Н. К. Еще раз о дифференцированном обучении в старших классах общеобразовательной школы / Н. К. Гончаров // Советская педагогика. – 1963. – № 2. – С. 39–50.
208. Гордон Г. И. Алкоголизм среди учащихся / И. Г. Гордон // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина. – 1910. – С. 206–208.
209. Горский Д. П. Логика научного познания: актуальные проблемы / Д. П. Горский. – М. : Наука, 1987. – 271 с.
210. Государственная дума и народное образование // Для народного учителя. – 1908. – № 7. – С. 1–6.
211. Грабаров А. Н. До проблеми організації поведінки / А. Н. Грабаров, І. П. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – Вип. 3–4 (6–7). – 1928. – С. 77–86.
212. Грабаров О. М. До справи диференціації школи / А. Н. Грабаров // Радянська освіта. – 1927. – № 12. – С. 20–32.
213. Григор'єв М. На повороті / М. Григор'єв // Радянська освіта – 1931. – № 5. – С. 30–33.

214. Григор'їв М. Сучасні педагогічні течії в СРСР / М. Григор'їв // Радянська освіта. – 1930. – № 1. – С. 14–19.
215. Гринченко Б. На беспросветном пути. Об украинской школе / Б. Гринченко. – К., 1906. – 83 с.
216. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко. – К., 1906. – 263 с.
217. Грінченко Б. Якої нам треба школи. – К. : Криниця, 1917. – 31 с.
218. Грушевський М. С. Про українську мову і українську школу / М. С. Грушевський. – К. : Веселка, 1991. – 46 с.
219. Губко А. А. Шкільний буллінг як соціально-психологічний феномен [Електронний ресурс] / А. А. Губко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету (Психологічні науки). – 2013. – Вип. 114. – С. 46–50. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPN_2013_114_12
220. Гузик Н. П. Авторская школа // Наука і освіта. Спецвипуск. – 1997 (квітень). – С. 9–22.
221. Гузик М. П. Особистісно орієнтована дидактична система загальноосвітньої школи М. П. Гузик // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. I. – Харків : ОВС, 2002. – С. 393–410.
222. Гузик Н. П. Учить учиться / Н. П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 88 с.
223. Гузик М. П. Із секретів комбінованої системи (Організація навчально-виховного процесу за універсальною технологією) / М. П. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 2–3. – С. 20–47.
224. Гузик М. П. Індивідуальний розвиток дитини: діюча модель сучасної авторської школи / М. П. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – №1. – С. 6–39.
225. Гузик М. П. Комбінована система організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Н. П. Гузик. – К., 2004. – 22 с.
226. Гузик М. Філософсько-світоглядні основи педагогічної системи М. П. Гузика та особливості його авторської дидактики / М. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 2. – С. 26–34.
227. Гундобин Н. П. Школьная гигиена / Н. П. Гундобин. – СПб, 1902. – 87 с.
228. Гурьянов Е. Второгодничество и меры борьбы с ним / Е. Гурьянов // Вестник просвещения. – 1927. – № 7–8. – С. 7–14.
229. Гурьянов Е. В. Учет школьной успешности. Школьные тесты и стандарты / Е. В. Гурьянов. – М. : Работник просвещения, 1929. – 180 с.
230. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе / Н. И. Гуткина. – М. : НПО «Образование», 1996. – 160 с.
231. Давыдов В. В. Предисловие / В. В. Давыдов // Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки. – М. : Педагогика, 1979. – С. 3–6.

232. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.

233. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1973. – С. 66–97.

234. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 113 с.

235. Давыдов В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 14–19.

236. Давыдов В. В. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста / Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М. : Педагогика, 1972. – С. 168–179.

237. Давыдова А. В. А. Сухомлинский и борьба идей в советской педагогике 60-х годов / А. Давыдова ; сост., авт. вступ. ст., коммент. Ольга Васильевна Сухомлинская // Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы. – Харьков : Акта, 2008. – С. 388–393.

238. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. / Даль В. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. – Т. II. – С. 717.

239. Даниленко В. М. Сталінізм на Україні: 20-30-ті роки / В. М. Даниленко, Г. В. Касьянов, С. В. Кульчицький. – К. : Либідь, 1991. – 344 с.

240. Данилов М. А. Второгодничество / М. А. Данилов // Большая Советская энциклопедия. – 2-е изд. – М. : БСЭ, 1951. – Т. 9. – С. 370.

241. Декарт Р. Избранные произведения / Ренэ Декарт. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1950. – 711 с.

242. Делекторский Н. И. Программа исследования санитарного состояния школ / Н. И. Делекторский // Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1910. – С. 259–267.

243. Детская практическая психология / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М. : Гардарики, 2001. – 255 с.

244. Дефективные дети и школа : сб. статей / под ред. д-ра В. П. Кащенко. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. – 279 с.

245. Дитинний вік Тараса Шевченка // Кониський О. Я. Тарас Шевченко-Грушівський : хроніка його життя [Електронний ресурс] / О. Я. Кониський. – К. : Б. в., 1991. – С. 27–59. – Режим доступу: <http://litopys.org.ua/shevchenko/kony03.htm>

246. Дітюк С. Ю. Чому вчить досвід минулого року / С. Ю. Дітюк // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 26–33.

247. Дітюк П. П. Психологічні проблеми оцінювання готовності до дистанційного навчання [Електронний ресурс] / П. П. Дітюк // Технології

розвитку інтелекту. – 2011. – № 1. – Режим доступу: <http://psytir.org.ua/upload/journals/1/authors/2011/22-68-1-PB.doc>

248. Дічек Н. П. Внесок одеського лікарсько-педагогічного кабінету в реалізації диференційованого підходу до організації дитинства в Україні у 20-і рр. XX ст. / Наталія Дічек // Історико-педагогічний альманах. – 2012. – № 2. – С. 80–86.

249. Дічек Н. П. Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації і диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.) // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1 (18). – С. 407–419.

250. Дічек Н. П. Доробок українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання (кінець 1970-х – 1980-і роки / Н. П. Дічек // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 19. – С. 63–70.

251. Дічек Н. П. Дослідження українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчально-виховного процесу (60–70-х рр. XX ст.) / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія. – 2014. – № 4. – С. 76–83.

252. Дічек Н. П. Надбання українських психологів у галузі індивідуалізації шкільного навчання у 1960–1980-ті роки / Н. П. Дічек // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – № 133. – С. 48–55.

253. Дічек Н. П. Особливості дослідження питань педагогічної психології в перші роки діяльності Українського інституту психології / Н. П. Дічек // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя : психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 5. – С. 234–243.

254. Дічек Н. П. Питання здібностей школярів як галузь в українській педагогічній психології 1960-х років / Н. П. Дічек // Педагогіка і психологія : вісник НАПН України. – 2014. – № 3 (84). – С. 79–91.

255. Дічек Н. П. Розвиток В. О. Сухомлинським індивідуалізованого підходу до важких дітей (етико-педагогічний аспект) / Н. П. Дічек // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – № 1.46 (108). – 2014. – С. 50–55.

256. Добролюбов Н. А. Избранные педагогические сочинения / Н. А. Добролюбов. – М. : Учпедгиз, 1949. – 623 с.

257. Доклад Педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете, по вопросу об упрощении русской орфографии // Вопросы воспитания и обучения : труды педагогического общества, состоящего при Императорском Московском университете. – М. : Изд. Д. И. Тихомирова, 1901. – С. 3–42.

258. Доповідна записка директора Українського центру оцінювання якості знань І. Л. Лікарчука Колегії Міністерства освіти і науки України «Про рівень навчальних досягнень випускників загальноосвітніх закладів України за результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2014 р.» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/442/44207/dopovidna_1.doc

259. Доповідь тов. Залужного на пленумі ін-ту педагогіки 13/III – 30 р. // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології на Україні. – 1930. – № 2 (17). – С. 92–96.

260. Древнегреческий словарь : электронная версия древнегреческо-русского словаря И. Х. Дворецкого [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ancientgreek.ru/>

261. Дригус М. Т. Особенности отношения к учению младших школьников с различной успеваемостью: дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 / М. Т. Дригус. – К., 1979. – 156 с.

262. Дригус М. Персонологічний підхід до шкільного навчання у системі І. О. Сікорського / Марія Дригус // Горизонти образования. – 2005. – № 3 (13). – С. 39–45.

263. Дубинчук О. С. Диференційоване навчання: сподівання, реалії, проблеми / О. С. Дубинчук // Початкова школа. – 1994. – № 12. – С. 10–14.

264. Дудник П. Т. За високу успішність і міцні знання учнів / П. Т. Дудник // Радянська школа. – 1952. – № 8. – С. 8–15.

265. Дуднік Л. М. Педагогічна служба в школах України (20-і – перша половина 30-х років ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук / Дуднік Людмила Миколаївна. – Луганськ, 2002. – 29 с.

266. Дьяконова Т. К вопросу о корреляции между различными учебными предметами и умственным развитием школьников / Дьяконова Т., Тоцкая А., Федосенко [б. ін.], Петельский [б. ін.] // Педагогика и школа / под ред. П. П. Блонского. – Вып. II. – Б. м. : Гос. Изд-во РСФСР, 1929. – С. 38–41.

267. Егоров Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Электронный ресурс] / Т. Г. Егоров / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263 с. – Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/%3Fbookhl%3D%26book%3Degorov_psihilogiya-ovladieniya-navykom-chteniya_1953

268. Ельницкий К. В. Условия успешности обучения в начальной школе / К. В. Ельницкий. – С.-Петербург, изд. М. М. Гутзаца, 1910. – 32 с.

269. Емельянов И. О. О второгодниках / И. Емельянов // На путях к новой школе. – 1928. – № 2. – С. 25–27.

270. Ермолаев О. Ю. Внимание школьника / О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.

271. Етимологічний словник української мови : В 7 т. – К. : Наукова думка, 1982. – Т. 1. – 632 с.

272. Етимологічний словник української мови : В 7 т. – К. : Наукова думка, 1989. – Т. 3. – 552 с.

273. Єфіменко Н. В. Іван Панасович Соколянський / Наталія Єфіменко. – К. : Наук. світ, 2000. – 104 с.

274. За марксо-ленінську теорію в педагогіці : резолюція дискусійної сесії Українського науково-дослідного Інституту педагогіки // Радянська освіта. – 1931. – № 5. – С. 33–38.

275. Загальна психологія : підручн. для студентів вищ. навч. закладів / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Солов'єнко ; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка – К. : Форум, 2000. – 543 с.

276. Зайцев Б. Быстрое чтение – резервы, возможности, результаты / Б. Зайцев // Народное образование. – 1989. – № 8. – С. 107–108.

277. Залевская А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М. : Российский гос. гуманитарный университет, 2000. – 382 с.
278. Залкинд А. Б. Выбитые из социальной колеи дети / А. Б. Залкинд // Шлях освіти. – 1925. – № 7–8. – С. 9–40.
279. Залкинд А. Б. Педология и навыки / А. Б. Залкинд // Педологические и педагогические основы связи детского сада со школой и яслями. – М.-Л. : Государственное издательство, 1928. – С. 5–8.
280. Залкинд А. Б. Загальні питання педології в СРСР / А. Б. Залкинд // Шлях освіти. – 1927. – № 6-7. – С. 1–9.
281. Залужный О. За марксо-ленінську постановку питання про дитячий колектив / О. Залужный // Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 94–100.
282. Залужный О. Найхарактерніші риси радянської педагогіки / О. Залужный // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 43–48.
283. Залужный О. Педология на Україні після Жовтня / О. Залужный // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 69–84.
284. Залужный О. Проти ревізії основних положень історичного матеріалізму, проти «біологізації» атомів та ще де проти чого / Проф. О. Залужный // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 3–4 (18–19) – С. 93–96.
285. Залужный О. Спроба об'єктивної характеристики дитячого колективу / О. Залужный // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 109–128
286. Залужный О. С. Педология як наука / Педология : підр. для пед. ін-в. – Харків : Рад. шк., 1933. – С. 5–19.
287. Залужный А. За марксо-ленинскую постановку проблемы детского коллектива / А. Залужный // Педология. – 1931. – № 3 (15). – С. 44–50.
288. Залужный А. Задачи изучения детского коллектива / А. Залужный // Детский коллектив и ребенок / под ред. А. Залужного и С. Лозинского. – Харьков : Книгоспілка, 1926. – С. 11–53.
289. Залужный А. С. Лженаука педология в «трудах» Залкинда / А. С. Залужный. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство, 1937. – 47 с.
290. Залужный А. С. Против теории двух факторов в педологии и в теории детского коллектива // А. С. Залужный // Педология. – 1932. – № 3. – С. 17–22.
291. Занков Л. В. Беседы с учителями / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1975. – 191 с.
292. Занков Л. Умственно-отсталые дети и их воспитание / Л. Занков// На путях к новой школе. – 1928. – № 3. – С. 21–31.
293. Зверев Е. И. Педологические особенности поступающих в школу детей, в связи с вопросом распределения их по группам / Е. И. Зверев // Педология. – 1931. – № 5–6 (17–18). – С. 46–56.
294. Звіт про НДР лабораторії шкільної психодіагностики НДІ психології України за 1991 рік. – Архів Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

295. Зеленкевич Я. Пасынки школы / Я. Зеленкевич. – Мариуполь, 1909. – 33 с.
296. Зеньковский В. В. Принцип индивидуальности в педагогике и психологии // Вопросы философии и психологии – 1911. – № 108 (III) (май-июнь). – С. 369–393 ; № 110 (V) (май-декабрь). – С. 818–855.
297. Зильберштейн А. 15 років боротьби за єдину пролетарську систему освіти / А. Зильберштейн // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 11–36.
298. Зінченко П. Харківська педагогічна школа і психологія / П. Зінченко // Комуністична освіта. – 1934. – № 10 (147). – С. 93–101.
299. Златовратский Н. Детские и школьные годы / Н. Златовратский // Вестник воспитания. – 1908. – №1. – С. 1–40.
300. Злотина З. Б. Неудавшиеся школьники I ступени по данным школы и объективного обследования / З. Б. Злотина // Педология в школе : из педолого-педагогической Амбулатории при педагогическом институте имени А. И. Герцена / под ред. проф. А. П. Болтунова. – М.-Л. : Работник просвещения, 1930. – С. 133–164.
301. Иванов А. Г. Из опыта работы школы по предупреждению неуспеваемости учащихся / А. Г. Иванов // Педагогические проблемы предупреждения неуспеваемости школьников. – Ростов-на-Дону, 1973. – С. 103–111.
302. Ильин Н. А. Прения по докладу Н. И. Щербинина / Н. А. Ильин // Труды первого всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1906. – С. 174.
303. Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова, М. В. Зверевой. – М. : Педагогика, 1973. – 176 с.
304. Ионова М. И. Смена зубов как один из признаков развития детей // Педология и школа / под ред. П. П. Блонского. – Вып. II. – Б. м. : Гос. Изд-во РСФСР. – 1929. – С. 91–96.
305. Иванова О. Ф. Історія психології XIX-XX ст. (На матеріалі розвитку психології на Слобожанщині) : навч. посібн. / Иванова О. Ф. – Харків : ХДУ, 1995. – 120 с.
306. Іващенко К. Педагогічний зміст поняття «важкі діти» в радянській педагогіці (20–30 роки XX століття) / Катерина Іващенко // Історико-педагогічний альманах. – 2011. – № 11. – С. 8–11.
307. Ілляшенко Т. Дитині важко вчитися: як допомогти Славкові / Т. Ілляшенко // Початкова школа. – 2013. – № 8. – С. 22–25.
308. Ілляшенко Т. Д. Чому їм важко вчитися? : методичний посібник, присвячений питанням психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам із труднощами у навчанні. – К. : Початкова школа, 2003. – 128 с.
309. Ісак М. Диференціація та індивідуалізація навчання (з досвіду роботи) / М. Ісак // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 45–49.
310. К 40-летию «Павловской» сессии двух академий // Психологический журнал. – 1990. – № 4. – С. 140–147.
311. Казанский И. П. Итоги опыта исследования грамотности в

средних учебных заведениях / И. П. Казанский // Вопросы воспитания и обучения : труды педагогического общества состоящего при Императорском Московском университете. – М. : Изд. Д. И. Тихомирова. – 1901. – С. 68–98.

312. Казанский Н. Г. Дидактика (начальные классы) / Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова. – М. : Просвещение, 1978. – 224 с.

313. Казанцев П. Движение учащихся начальной школы по отделениям / П. Казанцев // Русская школа. – 1912. – № 1. – С. 150–158.

314. Каллаш В. В волнах безграмотности. – Б. м., б. р. (збер. в НБУ ім. В. І. Вернадського. Інвент. номер В2121185)

315. Калмыкова З. И. Предисловие // Шаталов В. Ф. Педагогическая проза : Из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – С. 3–12.

316. Калмыкова З. И. Развивает ли продуктивное мышление система обучения В. Ф. Шаталова / З. И. Калмыкова // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 71–80.

317. Калмыкова З. И. Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога / З. И. Калмыкова. – М. : Знание, 1982. – 96 с.

318. Каменев С. А. Против методического прожектерства. – М.-Л. : Гос. уч.-пед. изд-тво, 1932. – 40 с.

319. Кант И. Критика практического разума / Иммануил Кант // Сочинения в шести томах. – Т. 4, ч. I. – М. : Мысль. – 1965. – С. 312–501.

320. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки / П. Ф. Каптерев. – Петроград : Тип. «Виктория», 1915. – 434 с.

321. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – Петербург, 1914. – 489 с.

322. Каптерев П. Ф. Современные педагогические течения / П. Ф. Каптерев, А. Ф. Музыченко. – М. : Книгоиздательство «Польза» В.Антик и К^о, 1913. – 220 с.

323. Кареев Н. Идеалы общего образования / Н. Кареев. – С.-Петербург, 1901. – 158 с.

324. Карпов В. П. Провинциальный пансион / В. П. Карпов // Харьковская старина. Из воспоминаний старожила: 1830–1860 / В. П. Карпов. – Харьков : Тип. Юж.края, 1900. – С. 227–249.

325. Картузанська [б. ін.]. До питання про дітей, що випадають з нормального колективу, за дитячим матеріалом Харківської допоміжної школи / Картузанська // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології, 1928. – №3–4 (6–7). – С. 147–153.

326. Катаев В. Белеет парус одинокий / Валентин Катаев. – М.-Л. : Детгиз, 1947. – 304 с.

327. Катерина Білокур очима сучасників : спогади, есеї, розвідки, матеріали з архіву художниці підготував, упорядкував М. Кагарлицький. – К. : Томіріс. – 2000. – 432 с.

328. Кашин М. П. Липецкому опыту – широкую дорогу в школы / М. П. Кашин // Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 3–8.

329. Кашенко В. П. Исторический обзор и современное положение дела воспитания-обучения дефективных детей в России / В. П. Кашенко // Дефективные дети и школа. – М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1912. – С. 255–275.
330. Кашенко В. П. Общество, школа и дефективные дети / В. П. Кашенко // Дефективные дети и школа : сб. статей / под ред. д-ра В. П. Кашенко. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912. – С. 255–275.
331. Кашенко В. П. Воспитание-обучение трудных детей / В. П. Кашенко, С. Н. Крюков. – М. : Б. г. – 55 с.
332. Кашенко В. П. Исключительные дети : их изучение и воспитание / В. П. Кашенко, Г. В. Мурашев. – М. : Работник просвещения, 1929. – 125 с.
333. Кашенко В. П. Педология исключительного детства / В. П. Кашенко, Г. В. Мурашев // Педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – Москва : Работник просвещения, 1927. – С. 191–214.
334. Квас О. В. Харківська школа педології, дослідження дитини та дитячого колективу / О. В. Квас // Науковий вісник Ужгородського національного університету (Педагогіка, соціальна робота). – 2012. – № 25. – С. 85–88.
335. Квінт Л. Робота відділу психоневрології дитячого віку Укр. держ. психоневрологічного інституту в зв'язку з основними завданнями ОЗД / Л. Квінт // Шлях освіти, 1929. – № 8–9. – С. 150–155.
336. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Кристин Керделлан, Габриэль Грезийон ; [пер. с фр. А. Лушанова]. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.
337. Кирилюк В. П. Диференційоване навчання / В. П. Кирилюк, І. П. Пелехан, О. Я. Савченко // Початкова школа. – 1973. – № 11. – С. 62–67.
338. Классы выравнивания : результаты анализа экспериментальных исследований / под ред. Л. С. Маслова. – Таллин, 1973. – 160 с.
339. Климов Е. А. История психологии труда в России / Е. А. Климов, О. Г. Носкова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 221 с.
340. Клунный П. Депутаты Государственной думы о правах окончивших курс учительских институтов / Петр Клунный // Для народного учителя. – 1908. – № 18. – С. 10–11.
341. Кoberник Г. І. Індивідуалізація й диференціація навчання в початкових класах: теорія та методика : монографія / Г. І. Кoberник. – К. : Наук. світ, 2002. – 231 с.
342. Коварская Е. А. К вопросу о психолого-педагогическом значении разных учебных предметов / Е. А. Коварская // Русская школа. – 1916. – № 5–6. – С. 1–21.
343. Кожин А. Второгодники сельских школ пермского района / А. Кожин // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 57–64.
344. Козлов І. Рефлексно-орто-педагогіка (Дитяча дефективність і рефлексологічні методи її лікування) / Ів. Козлов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – № 1 (8) – С. 123–148.

345. Команин Н. Опыт социального анализа школьной неуспешности / Н. Команин // Просвещение. – 1927. – № 3. – С. 33–40.
346. Комаров П. О второгодничестве в школе / П. Комаров // Вопросы просвещения (Иваново-Вознесенск). – 1928. – № 2. – С. 26–28.
347. Комісарова О. Ю. Загальні проблеми та принципи побудови експертної навчальної системи / О. Ю. Комісарова // Проектування експертної навчальної системи : пошук оптимальної реалізації психологічних механізмів навчання / за ред. Ю. І. Машбиця. – К., 2003. – С. 3–26.
348. Кон И. Что такое буллинг и как с ним бороться / И. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.
349. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
350. Кондратенко Л. А. Орфография с улыбкой / Л. А. Кондратенко, Н. А. Куцоконь. – К. : НПЦ «Перспектива», 1996. – 140 с.
351. Кондратенко Л. А. Фантастический автопортрет первоклассника как метод диагностики его отношения к сверстникам / Л. А. Кондратенко // Тезисы докладов III Всесоюзной конференции по педагогической психологии в г. Волгограде 24–28 сентября 1990 г. – Москва-Волгоград, 1990. – С. 132–134.
352. Кондратенко Л. О. Висвітлення проблем шкільної неспішності на перших психолого-педагогічних з'їздах (1906–1916) / Л. О. Кондратенко / Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2016. – 48 с.
353. Кондратенко Л. О. Поняття про психологічні механізми: історико-теоретичний огляд [Електронний ресурс] / Л. О. Кондратенко. – Режим доступу: http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/prezentacii/Kondratenko_12.06.2014.ppt
354. Кондратенко Л. О. Весела грамота : посібник для вчителів та вихователів початкової школи з диференційованим навчанням / Л. О. Кондратенко. – К. : НПЦ «Психодіагностика та диференційоване навчання», 1995. – 144 с.
355. Кондратенко Л. О. Фонологічні характеристики кількісного складу суфіксальних морфем іменників української мови / Л. О. Кондратенко // Лексична і граматична деривація в українській мові. – К., 1983. – С. 25–29.
356. Кондратенко Л. А. Программа развития креативного мышления учащихся 1–2 классов повышенного индивидуального внимания (КПИВ) / Л. А. Кондратенко // Педагогический вестник Приднестровья. – 1998. – № 2. – С. 66–68.
357. Кондратенко Л. А. Программа развития креативного мышления учащихся 1–2 классов повышенного индивидуального внимания (КПИВ) / Л. А. Кондратенко // Педагогический вестник Приднестровья, 1998. – № 2. – С. 66–68.
358. Кондратенко Л. О. Михайло Якович Басов про людину як активного діяча в середовищі / Лариса Кондратенко // Шлях освіти. – 2009. – № 3 (53). – С. 42–46.

359. Кондратенко Л. О. Весела орфографія : метод. посібн. для вчителів початкових класів / Л. О. Кондратенко. – Тернопіль : Мальва – ОСО, 2007. – 124 с.

360. Кондратенко Л. О. Вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на когнітивний розвиток дітей (між двома реальностями) [Електронний ресурс] / Кондратенко Лариса Олександрівна // Technologies of intellect development. – Vol 1, No 4 (2013). – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current

361. Кондратенко Л. О. Вплив інформаційно-комп'ютерних технологій на навчальні здатності молодших школярів / Кондратенко Л. О. // Особливості когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка / за ред. С. А. Гончаренко, Л. М. Манилової. – Слов'янськ : ПП «Канцлер», 2014. – С. 11–18.

362. Кондратенко Л. О. Знову двійка : Шкільна неуспішність як психологічне явище / Лариса Кондратенко. – К. : Редакція загально-педагогічних газет, 2012. – 120 с.

363. Кондратенко Л. О. Значення ідей Л. С. Виготського про вплив середовища на розвиток дитини для аналізу процесів, які відбуваються внаслідок широкого залучення підростаючого покоління до діяння в кіберпросторі / Л. О. Кондратенко // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак та ін. ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К. : Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 23–36.

364. Кондратенко Л. О. Динаміка змін основних показників когнітивного розвитку дітей за останні 25 років (1998–2013 рр.) / Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак та ін.; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К. : Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – 228 с.

365. Кондратенко Л. О. Зошит із розвитку просторового мислення / Л. О. Кондратенко // Кондратенко Л. О., Прищепа О. Ю. Технологія попередження дисграфії. – К. : Главник, 2005. – С. 70–88.

366. Кондратенко Л. О. Когнітивний розвиток людини в ситуації різнотипних впливів зовнішнього середовища [Електронний ресурс] / Л. О. Кондратенко // Technologies of intellect development. – Vol 1, No 9 (2015). – Режим доступу: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/9/authors/2015/Kondratenko_Larysa_Oleksandrivna_Kognityvnyi_rozvytok_lyudyny_v_sytuatsii_r_iznotypnyh_vplyviv_zovnishn_ogo_seredovyshha.pdf

367. Кондратенко Л. О. Особливості когнітивного розвитку дітей в сучасних умовах / Л. О. Кондратенко // III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – С. 247–250.

368. Кондратенко Л. О. Пошуки основних психологічних механізмів у роботах Л. С. Виготського та М. Я. Басова 20-х років XX сторіччя / Л. О. Кондратенко // Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 142–151.

369. Кондратенко Л. О. Роль метафори у психологічному знанні / Л. О. Кондратенко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: Психологія обдарованості. – Том VI. – Випуск 9. – Житомир : Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013 р. – С. 209–216.

370. Кондратенко Л. О. Малюнок сім'ї у вигляді напівказкових тварин / Л. О. Кондратенко, Л. О. Богуславська // Психологія : зб. наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Вип. 2 (90). – Частина II. – К., 2000. – С. 92–103.

371. Кондратенко Л. О. Я хочу, я можу, я буду добре вчитися / Л. О. Кондратенко, Л. О. Богуславська. – К., 1997. – 84 с.

372. Кондратенко Л. О. Я хочу, я можу, я буду добре вчитися (Діагностика та корекція готовності дитини до школи) / Л. О. Кондратенко, Л. О. Богуславська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 3. – С. 14–22 ; № 4. – С. 18–23.

373. Кондратенко Л. О. Незручна дитина в класі / Л. О. Кондратенко, Л. О. Богуславська // Психологія та педагогіка спеціальні : зб. наук. пр. – К. : Нора-прінт, 2001. – С. 60–64.

374. Кондратенко Л. О. Зошит для підготовки до письма ліворуких і праворуких дітей : у двох частинах / Л. О. Кондратенко, Л. Б. Макіна, О. Ю. Прищепа. – К. : Грамота, 2010. – Ч. 1. – 48 с.

375. Кондратенко Л. О. Зошит для підготовки до письма ліворуких і праворуких дітей : у двох частинах / Л. О. Кондратенко, Л. Б. Макіна, О. Ю. Прищепа. – К. : Грамота, 2010. – Ч. 2. – 76 с.

376. Кондратенко Л. О. Технологія попередження дисграфії / Л. О. Кондратенко, О. Ю. Прищепа. – К. : Главник, 2005. – 96 с.

377. Кондратенко Л. О. Навчіть малюка думати / Л. О. Кондратенко // Цікава психологія. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 72–127.

378. Кондратенко Л. О. Особливості сприймання навчальної інформації сучасними дітьми / Л. О. Кондратенко // Психологічна діагностика особливостей когнітивного розвитку молодших школярів в умовах інформаційного суспільства : монографія / С. А. Гончаренко, А. Й. Ваврик, Є. П. Верещак та ін. ; за ред. С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко. – К. : Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – С. 36–48.

379. Кондратенко Л. О. Уроки розвитку мислення «Зміни навколо нас» / Л. О. Кондратенко // Психолог. – 2003. – № 45 (93). – С. 1–23. – (Психолог – вкладка).

380. Кондратенко Л. Розумові здібності дитини (Диференціально-діагностичний довідник психолога школи І ступеня) / Л. О. Кондратенко. – К. : Главник, 2004. – 112 с.

381. Кондратенко Л. Психологічне обстеження готовності дитини до шкільного навчання / Л. О. Кондратенко // *Діагностичний інструментарій психолога / упоряд. Т. Гончаренко*. – К. : Шкільний світ, 2008. – С. 23–42.
382. Копиленко Н. Б. Питання експериментальної педагогіки на сторінках дореволюційного педагогічного журналу «Світло» / Н. Б. Копиленко // *Експериментальна педагогіка в XX сторіччі : матеріали наук.-практ. конф. (16–17 травня 1996 року, Київ) – К. : Вересень, 1996. – С. 11–17.*
383. Копиленко Н. Б. Українська преса як провідний засіб впливу на суспільну думку щодо шкільництва та поширення грамотності / Н. Б. Копиленко // *Нариси історії українського шкільництва. 1905–1933 : навч. посібн. / О. В. Сухомлинська та ін. ; за ред. О. В. Сухомлинської*. – К. : Заповіт, 1996. – С. 22–34.
384. Корытникова Н. В. Интернет-зависимость и депривация в результате виртуальных взаимодействий / Н. В. Корытникова // *Социологические исследования*. – 2010. – № 6. – С. 70–79.
385. Корнієнко Н. А. Психологічні аспекти педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського / Н. А. Корнієнко // *Пед. дискурс : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки НАПН України, Хмельниц. гуманіт.-пед. акад. – Хмельницький, 2011. – Вип. 10. – С. 259–262.*
386. Корсакова О. Диференціація та індивідуалізація навчання : Теоретичні відомості / О. Корсакова, С. Трубачева // *Освіта і управління*. – 1999. – № 3. – С. 80–85.
387. Косач-Кривенюк О. Леся Українка : хронологія життя і творчості / О. Косач-Кривенюк. – Нью-Йорк : Українська вільна академія наук у США, 1970. – 925 с.
388. Костенкова Ю. А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития [Електронний ресурс] / Костенкова Ю. А. – М. : Прометей, Московский педагогический государственный университет, 2011. – 140 с. – Режим доступу: <https://books.google.com.ua/books?id=oQ6HCwAAQBAJ&pg=PT5&lpg=PT5&dq=%D0%BA%D0%BB>
389. Костюк Г. Теорія і практика педологічної псевдонауки / Г. Костюк // *Комуністична освіта*. – 1936. – № 9. – С. 146–156.
390. Костюк Г. С. Актуальні психологічні питання програмованого навчання / Г. С. Костюк // *Психологія навчання : тези доповідей на республіканській психологічній конференції*. – К. : Рад. шк., 1964. – С. 3–5.
391. Костюк Г. С. Вчення І. П. Павлова і його значення для педагогічних наук / Г. С. Костюк // *Радянська школа, 1950. – № 6. – С. 14–20.*
392. Костюк Г. С. До проблеми константності індивідуальних інтелектуальних різниць в дитячих групах / Г. С. Костюк // *Збірник праць / Київська науково-дослідча кафедра педології*. – К., 1930. – Т. 1. – С. 78–148.
393. Костюк Г. С. Завдання психології у поліпшенні роботи школи / Г. С. Костюк // *Радянська школа*. – 1956. – № 11 – С. 21–30.
394. Костюк Г. С. Загальна характеристика онтогенезу людської психіки / Костюк Г. С. ; під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура // *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 70–98.

395. Костюк Г. С. Ленін і психологічна наука // Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Рад.шк., 1989. – С. 14–69.
396. Костюк Г. С. Навчання і розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1968. – 46 с.
397. Костюк Г. С. Організація додаткових занять з неуспішними учнями в школі / Г. С. Костюк // Комуністична освіта. – 1934. – № 4. – С. 72–81.
398. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – С. 118–152.
399. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии / Г. С. Костюк // Семенюк Л. М. ; под ред. Д. И. Фельдштейна // Хрестоматия по возрастной психологии : учеб. пособ. для студентов. – Изд. 2-е доп. – М. : Институт практической психологии, 1996. – С. 15–17.
400. Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини / Г. С. Костюк // Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – С. 98–133.
401. Костюк Г. С. Про стан і заходи дальшого розвитку психологічної науки в УРСР у зв'язку з перебудовою системи шкільної освіти / Г. С. Костюк // Радянська школа. – 1959. – № 12. – С. 77–85.
402. Костюк Г. С. Проблемы развития ребенка в советской психологии : машинопис. / Г. С. Костюк. – К., 1966–1967. – Деп. у б-ці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України 918/б.п.
403. Кравець Н. П. Сухомлинський В. О. про засвоєння знань важкими дітьми / Н. П. Кравець // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 44–46.
404. Краснопольський Е. М. Питання організації педологічної роботи в масових дитячих установах / Д-р Е. М. Краснопольський та д-р В. О. Пальчинський // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 192–201.
405. Крупська Н. К. Самогубства серед учнів і вільна трудова школа / Н. К. Крупська // Педагогічні твори : у 10-ти т. – К. : Радянська школа, 1963. – Т. 1. – С. 131–138.
406. Кубрак В. І. Диференційоване навчання в початкових класах / В. І. Кубрак, П. І. Дроб'язко // Педагогіка і психологія : Вісник Академії педагогічних наук України. – 1994. – № 2. – С. 71–76.
407. Кувшинова Г. А. Дифференциация обучения в отечественной педагогике (1946–1991) : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. А. Кувшинова. – Владикавказ, 2006. – 22 с.
408. Кудимовська М. М. Спроба організації дитячого руху серед відсталих дітей / М. М. Кудимовська, Н. Л. Лисенко, В. В. Сталінський // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 61–78.
409. Кузнецов И. В. Ленинская теория отражения [Електронний

ресурс] / И. В. Кузнецов ; под. ред. М. М. Розенталя // Ленин как философ. – М. : Политиздат, 1969. – 448 с. – Режим доступа: <http://leninism.su/books/4066-lenin-kak-filosof.html?showall=&start=1>

410. Кумарин В. В. Педагогика природосообразности и реформа школы / В. В. Кумарин. – М. : Народное образование, 2004. – 624 с.

411. Кумарина Г. Ф. Компенсирующее обучение как форма педагогической помощи детям риска в условиях общеобразовательной школы / Г. Ф. Кумарина // Начальная школа. – 1995. – № 3. – С. 72–76.

412. Кумарина Г. Ф. Роль класів вирівнювання в індивідуалізації навчання / Г. Ф. Кумарина // Педагогіка : республіканський науково-методичний збірник. Вип. 17. – К. : Радянська школа, 1978. – С. 44–51.

413. Купецкий Н. И. Детский состав ленинградской массовой школы I ступени по данным школы и объективного исследования / Н. И. Купецкий / Педология в школе / под ред. проф. А. Б. Болтунова ; из педолого-педагогической амбулатории при пед. институте им. А. И. Герцена. – М.-Л. : Работник просвещения, 1930. – С. 37–94.

414. Курек Н. С. История ликвидации педологии и психотехники в СССР / Николай Курек. – СПб. : Алетей, 2004. – 330 с.

415. Кушова Р. П. Вчителя кожного : з досвіду роботи вчительки математики, вчителя-методиста середньої школи № 2 м. Знам'янки В. В. Білої / Р. П. Кушова, Н. Д. Волкова. – Кіровоград : [Б.в.], 1988. – 5 с.

416. Л. О. От редакции / Л. О. [Оршанский Л.] // Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под редакцией А. Владимирского, Л. Оршанского и Л. Фальборка. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – С. I–VII.

417. Лазурский А. Ф. Об индивидуальных особенностях восприятия / А. Ф. Лазурский, А. Н. Румянцев // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. – 1912. – Т. IX, вып. 1. – С. 50–72.

418. Ланге Н. Н. Психический мир / под ред. М. Г. Ярошевского / Н. Н. Ланге. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 368 с.

419. Лаоцзы. Дао Дэ Цзин [Электронный ресурс] / Лао-цзы. – Режим доступа: http://psylib.ukrweb.net/books/_laotz01.htm

420. Лебедев А. Н. Константа М. И. Ливанова в количественном описании психологических явлений / А. Н. Лебедев // Психологический журнал. 1997. – № 6. – С. 96–105.

421. Лебедев А. Н. Проблема закона в психологии / А. Н. Лебедев, И. В. Москаленко // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 133–137.

422. Левентуев П. О работе со слабыми школьными группами / П. Левентуев // Педология. – 1930. – № 3. – С. 369–370.

423. Левина М. В борьбе за марксистско-ленинскую педологию / М. Левина, Д. Эльконин // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 29–40

424. Левінсон І. М. Проблема рефлексологічного профілювання в педологічному застосуванні / І. М. Левінсон // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1928. – №3–4 (6–7) – С. 117–195.

425. Левінсон І. М. Дніпропетровський Лікарсько-Педагогічний Кабінет / І. М. Левінсон // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 146–150
426. Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 29., – М. : Изд-во полит. л-ры, 1969. – 782 с.
427. Леонтьев А. Н. Реформа школы и задачи психологии / А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1959. – № 1. – С. 3–22.
428. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
429. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. Г. Леонтьев ; Институт психологии им. Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси, 1989. – 48 с.
430. Леонтьев А. Н. Советская психология после Постановления ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» от 4 июля 1936 г. / А. Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1946. – № 7. – С. 21–31.
431. Лернер Н. О. Пушкин в лицее / Пушкин А. С. (1799–1837). Собр. соч. – Спб. : Брокгауз – Ефрон, 1907–1915. – (Б-ка великих писателей под ред. С. А. Венгерова). Т. 1–6. – С. 39–76.
432. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 416 с.
433. Лешли Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы / Д. Лешли. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
434. Лидерс А. Г. Тест школьной зрелости / А. Г. Лидерс, В. Г. Колесников. – Обнинск : б. и., 1992. – Б. с.
435. Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др.; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – 224 с.
436. Лисенко В. П. Педагогическая психология в Украине – биографическое и научное исследование / В. П. Лисенко. – К. : [Б.в.], 1993. – 40 с.
437. Литньова Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-і рр. XX ст. – початок XXI ст.) / Тамара Литньова // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 2. – С. 68–72.
438. Лысак И. В. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов / И. В. Лысак, Д. П. Белов // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 5. – С. 256–264.
439. Лысиченкова С. А. Влияние особенностей современных школьников на их познавательную мотивацию / С. А. Лысиченкова // Молодой ученый. – 2012. – № 4. – С. 428–431.
440. Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі : посібник для вчителя / Логачевська С. П. ; [ред. Василенко М.]. – К. : Заповіт, 1998. – 335с.
441. Логачевська С. П. Педагогічна творчість сільського вчителя [Електронний ресурс] / С. П. Логачевська. – Режим доступу:

http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_l_silsk_shkolu/8/visnuk_11.pdf

442. Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Логачевська С. П. ; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 1998. – 183 с.

443. Лозинський С. Перша всесоюзна педологічна нарада в Москві / С. Лозинський // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 232–242.

444. Лозинський С. Педологічна праця на поведінкознавчому з'їзді / С. Лозинський // Шлях освіти. – 1930. – № 3. – С. 186–194.

445. Лозинський С. О. Дитячий колектив, як об'єкт педагогічної роботи / С. О. Лозинський // Шлях освіти. – 1926. – № 6-7. – С. 47–64; 1926. – № 8-9. – С. 62-76; 1926. – № 10. – С. 1–27.

446. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. / Джон Локк ; под ред. И. С. Нарского/. – М. : Мысль, 1985. – Т. 1. – 623 с.

447. Ломов Б. Ф. Проблема психического отражения в трудах А. Н. Леонтьева / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1983. – № 1. – С.115–125.

448. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

449. Ломов Б. Ф. Об исследовании законов психики / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1982. – № 1. – С. 18–30.

450. Лубовский В. И. Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема / В. И. Лубовский // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. – Иркутск : [Б.и.], 1979. – С. 3–17.

451. Лубовский Д. В. Введение в методологические основы психологии / Д. В. Лубовский. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «Модэк», 2007. – 224 с.

452. Лурия А. Р. Травматическая афазия. Клиника, семиотика и восстановительная терапия / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во акад. мед. наук СССР, 1947. – 368 с.

453. Лурия А. Р. К проблеме невродинамического развития ребенка / А. Р. Лурия // Педология. – 1931. – № 2 (14). – С. 18–29.

454. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.

455. Лысенко В. П. Педагогическая психология в Украине : биографическое и научное наследие / В. П. Лысенко. – К. : [Б.в.], 1993. – 40 с.

456. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться / С. Н. Лысенкова ; сост. Н. И. Баженова // Педагогический поиск. – М. : Педагогика, 1987. – С. 56–100.

457. Лысенкова С. Н. Когда легко учиться: из опыта работы учителя начальных классов московской школы 587 / С. Н. Лысенкова. – Москва : Педагогика, 1985. – 176 с.

458. Лысенкова С. Н. Методом опережающего обучения : книга для учителя : из опыта работы / С. Н. Лысенкова. – Москва : Просвещение, 1988. – 192 с.

459. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1977. – 224 с.
460. Мазилев В. А. Научная психология: проблема объяснения / В. А. Мазилев // Методология и история психологии. – 2008. – Вып. 1. – С. 58–73.
461. Макарчук В. Сучасні технології навчання в програмі підготовки майбутніх учителів / В. Макарчук, Н. Потапова // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 29–35.
462. Макогон А. У боротьбі за марксо-ленінську педагогіку / А. Макогон // Комуністична освіта. 1931. – № 2–3. – С. 71–77.
463. Максименко С. Мислення дитини / упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К. : Главник, 2004. – 112 с.
464. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 256 с.
465. Максименко С. Д. Генетико-модельючий метод дослідження особистості / С. Д. Максименко // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – С. 17–34.
466. Максименко С. Д. Генетико-модельючий метод дослідження особистості / С. Д. Максименко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – 2014. – № 2 (13). – С. 8–16.
467. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл. бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
468. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
469. Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології / Максименко С. Д. // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 3. – С. 2–4.
470. Максименко С. Д. Механізми розвитку особистості / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 26. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–21.
471. Максименко С. Д. Основні методи дослідження особистості та категорія нужди / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 23. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.
472. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод / С. Д. Максименко //

Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. Вип. 38. – Київ : Ніка-Центр, 2010. – С. 18–34.

473. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : монографія / С. Д. Максименко. – К. : ВД «Слово», 2013. – 592 с.

474. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 1. – 319 с. ; т. 2. – 335 с.

475. Максименко С. Д. Теоретические основы психологии жизненной энергии (нужды) личности / С. Д. Максименко // Наука і освіта, 2014. – № 9/CXXVI. – С. 14–21.

476. Максименко С. Д. Теорія специфічних рушіїв розвитку Г. С. Костюка / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 27. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – С. 7–19.

477. Максименко С. Д. Теорія психологічної нужди (життєвої енергії) / С. Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 25. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – С. 7–18.

478. Максименко С. Д. Методологічний статус нужди і потреби в розвитку особистості / Максименко С. Д. // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Т. 10. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Ч. 5 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка ; – Київ : [Б. в.], 2008. – С. 7–15.

479. Максименко С. Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов. – К. : Вид-во Європейського університету, 2010. – 152 с.

480. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловйенко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

481. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Вид. друге, перероблене та доповнене. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.

482. Максименко С. Д. Генетико-моделюючий метод у дослідженні навчання і розумового розвитку школярів / С. Д. Максименко // Рад. шк. – 1981. – № 12. – С. 23–29.

483. Мальцева А. К биографическому изучению работ ленинградских психологов, погибших в 1941–1943 гг. / А. Мальцева ; под ред. проф. А. Г. Ананьева // Проблемы психологии / – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1948. – С. 217–220

484. Мандрика А. Спроба дослідження ступеня обізнаності викладача з успішністю групи / А. Мандрика // Шлях освіти. – 1926. – № 12. – С. 84–90.

485. Маркс К. и Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс и Ф. Энгельс. – М. : Политиздат, 1961. – Изд. 2. – Том 20. – 828 с.

486. Марочко В. І. Репресовані педагоги України: жертви політичного терору (1929–1941) / Марочко Василь, Хілліг Гьотц. – К. : Наук. світ, 2003. – 302 с.
487. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб. : Евразия, 1997. – 430 с.
488. Маслоу Абрахам Г. Мотивация и личность. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
489. Машбиць Ю. І. Джерела психічного розвитку школярів: теоретико-методологічні засади / Ю. І. Машбиць // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюківських читань (28–29 січня 2003 р.). – Т. 1. – К. : Міленіум. 2003. – С. 24–28.
490. Машбиць Ю. І. Довизначення учбової задачі як психологічний механізм навчання / Ю. І. Машбиць // Творча спадщина Г. С. Костюка та сучасна психологія : матеріали III з'їзду Товариства психологів України. – К. : [Б.м.], 2000. – С. 121–122.
491. Машбиць Ю. І. Психологічний механізм довизначення учбової задачі: сутність і евристичний потенціал / Ю. І. Машбиць // Теорія і технологія проектування навчальних систем : зб. наук. праць. – К. : [Б. в.], 2002. – Вип. 3. – С. 3–17.
492. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми дистанційного навчання / Ю. І. Машбиць // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти : матеріали методологічного семінару 16 грудня 2004 року / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : [Б. м.], 2005. – С. 189–201.
493. Машбиць Ю. І. Психологічні механізми навчання: теоретико-методологічні аспекти / Машбиць Ю. І. / Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 469–481.
494. Машин В. А. Психофизиологические исследования эмоциональной лабильности операторов АЭС / В. А. Машин, М. Н. Машина, Н. А. Шмелева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 95–103.
495. Мединський Є. М. Братські школи України і Білорусії в XVI–XVII століттях / Є. М. Мединський. – К. : Рад. школа, 1958. – 210 с.
496. Меженко Ю. С. Организационно-методическая система В. Ф. Шаталова, или тезисный «методический ликбез» [Електронний ресурс] / Ю. С. Меженко. – Режим доступу: <http://5fan.info/yfsmabewpolotrujg.html>
497. Менчинская Н. Проблемы преодоления отставания в учении / Н. Менчинская, З. Калмыкова // Народное образование. – 1963. – № 4. – С. 61–65.
498. Меркулов И. П. Когнитивные способности [Електронний ресурс] / И. П. Меркулов – М. : ИФ РАН, 2005. – 132 с. – Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/405400/>
499. Меркулова К. І. Викрити і викоринити націоналістичні перекучення на дошкільній ділянці / К. І. Меркулова // Комуністична освіта. – 1934. – № 7. – С. 78–88.

500. Мещеряков Б. Г. Л. С. Выготский и современная культурно-историческая психология (критический анализ книги М. Коула / Б. Г. Мещеряков, Зинченко В. П. // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 102–117.
501. Митюров Б. Развитие школы и педагогической мысли на Украине и Белоруссии (XVI–XVII вв.) : автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.730 «Теория педагогики» / Б. Митюров. – Ленинград : [Б. и.], 1970. – 48 с.
502. Михайлець Г. Шкільне лихоліття / Гр. Михайлець // Світло, 1913. – № 9. – С. 42–45.
503. Михайлов И. А. Психологический механизм как методологический парадокс / И. А. Михайлов // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 42–46.
504. Мітіна Л. Вчителів визначає рівень самосвідомості [Електронний ресурс] / Л. Мітіна. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/method/1703/>
505. Митюров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні / Б. Н. Митюров. – К. : Рад. шк., 1971. – 107 с.
506. Моложавый С. С. Педология на 1 съезде по изучению поведения человека / С. С. Моложавый // Педология. – 1930. – № 30. – С. 329–340.
507. Моложавый С. С. Построение педагогического процесса с педологической точки зрения. Принципы построения педагогического процесса и основные типы построения комплекса / С. С. Моложавый // Педологический анализ педагогического процесса в школе / под редакцией проф. С. Моложавого. – М. : Работник просвещения, 1930. – С. 5–44.
508. Момот Л. Л. Гуманізація освіти в авторській школі (Досвід діяльності школи-комплексу № 3 м. Южного Одеської області) / Л. Л. Момот // Педагогіка і психологія : Вісник академії педагогічних наук України. – 1994. – № 4. – С. 50–59.
509. Морозов М. С. К вопросу об анкете отсталых и ненормальных детей в начальных училищах Московской комиссии по организации начальных школ / М. С. Морозов // Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 года : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 401–414.
510. Москаленко К. А. Как должен строиться урок / К. А. Москаленко // Народное образование. – 1959. – № 10. – С. 64–73.
511. Москаленко К. А. Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока / К. А. Москаленко. – Воронеж : Центрально-Черноземное книжное издательство, 1968. – 159 с.
512. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
513. Мурачковский Н. И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н. И. Мурачковский. – Минск : Народная асвета, 1977. – 80 с.
514. Мурачковский Н. И. Типы неуспевающих школьников / Н. И. Мурачковский // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 59–69.
515. Мусіяка Н. І. Стратегії корекції емоційної сфери молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень [Електронний ресурс] / Н. І.

Мусяка // Проблеми сучасної психології : збірник наук. праць Кам'янець-Подільського національного ун-ту імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – 2012. – №15. – С. 393-401. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/view/creators/0420043E0436043404350441044204320435043D0441044C043A0430_3A04142E04112E3A3A.html

516. Мухин М. И. В. А. Сухомлинский о воспитании ума // Педагогика. – 1994. – № 1. – С. 96–100.

517. Мухин М. И. В. А. Сухомлинский о дифференцированном и индивидуальном подходе к ученику / М. И. Мухин // Воспитание школьников. – 1991. – № 4. – С. 9–11.

518. Назар М. М. Характерні психологічні особливості дистанційного навчання з використанням мережі Інтернет [Електронний ресурс] / М. М. Назар // Технології розвитку інтелекту. – 2011. – № 2 – Режим доступу: http://psytir.org.ua/upload/journals/2/authors/2011/Nazar_Maksym_Mykolaiovych_-_Harakterni_psyhologichni_osoblyvosti_dystanciinogo_navchannya_z_vykorystannyam_mereji_Internet.doc

519. Найссер У. Познание и реальность / Ульрик Найссер. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.

520. Нариси з історії українського шкільництва (1905–1933) / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.

521. Научная сессия, посвященная проблемам физиологического учения академика И. П. Павлова : 28 июня – 4 июля 1950 г. : стенографический отчет / Академия наук СССР ; Академия медицинских наук СССР. – Москва : Изд-во АН СССР, 1950. – Т. 1. – 734 с.

522. Невский А. А. Основные течения в современной педологии / А. А. Невский // Педология и детская психология / под ред. проф. А. Б. Залкинда. – М. : Изд. Б.З.О. при М.П.И. – 1930. – С. 12–23.

523. Невский А. А. Очередные вопросы практической педологии // Педология. – 1931. – № 4 (16) – С. 19–25.

524. Нечаев А. Исследование интеллектуальной сферы по методу единого процесса / А. Нечаев // Русская школа. – 1915. – № 11, отд. II. – С. 1–18.; № 12, отд. II. – С. 1-14.

525. Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения / А. П. Нечаев. – Петроград : [Б. и.], 1917. – 284 с.

526. Нечаев А. К вопросу о съезде по педагогической психологии и комментариях Г. И. Челпанова / Александр Нечаев // Вопросы философии и психологии. – 1909. – № 100 (V). – С. 805–810.

527. Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б. П. Никитин. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.

528. Нікітін Б. П. І трудове виховання / Б. П. Нікітін, Л. О. Нікітіна // Початкова школа. – 1989. – № 9. – С. 43–58.

529. Никольская А. А. А. П. Нечаев : Жизненный и творческий путь / А. А. Никольская // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 100–111.

530. Никольская А. А. Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России / А. А. Никольская. – Дубна : ИЦ «Феникс». – 1995. – 336 с.
531. Никольская А. А. Психолого-педагогические взгляды Г. И. Челпанова / А. А. Никольская // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 36–42.
532. Ничь. Фотография души. – Голос Москвы. – 1910. – № 17.
533. Носов Н. Н. Витя Малеев в школе и дома / Н. Н. Носов. – М. : Эксмо, 2014. – 192 с.
534. Новая школьная организация с системой вспомогательного обучения / М. П. Постовская, Е. С. Петухова, Н. П. Постовский ; Моск. гор. Ольгинско-Пятницкое 3-е ж. нач. уч-ще. – [Москва] : тип. Моск. гор. Арнольдо-Третьяков. уч-ща глухонемых, 1913. – 123 с.
535. О педологических извращениях в системе наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) // КПСС в постановлениях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986). – Т. 6 : 1933 – 1937. – М. : Политиздат, 1985. – С. 364–367.
536. Обучение детей с задержкой развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Никишиной. – М. : Просвещение, 1981. – 119 с.
537. Огієнко І. Українська культура. – К. : Вид-во книгарні С. Череповського, 1918. – 272 с.
538. Онищук Л. Школа М. П. Гузика – скарбниця творчої педагогіки / Л. Онищук // Наука і освіта. – 2001. – № 5. – С. 77–79.
539. Організація управління диференційованим навчанням у початковій школі загальноосвітньої школи : методичні рекомендації для керівників шкіл та вчителів початкових класів / Ін-т систем. досліджень освіти; авт.-уклад. Дроб'язко П. І. – К. : [Б.в.], 1995. – 39 с.
540. Орлова Л. В. Интеллектуально пассивные учащиеся / Л. В. Орлова // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 45–49.
541. Оршанский И. Г. Положение психологии в ряду наук / И. Г. Оршанский // Мир Божий. – 1905. – № 5. – С. 186–209.
542. Оршанский И. Г. Современное психологическое движение / И. Г. Оршанский // Русская мысль. – 1899. – № 1. – С. 3–5; № 2. – С. 1–21.
543. Оршанский Л. От редакции / Л. Оршанский // Вопросы педагогической патологии в семье и школе. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – С. III–VII.
544. Освітняни Черкащини – жертви радянського тоталітарного режиму: докум. вид. / уклад. В. В. Масненко, С. О. Шамара [та ін.]. – Черкаси : Брама-Україна, 2009. – 272 с.
545. Осипова З. В. К методике объективного исследования школьной успешности / З. В. Осипова // Вопросы педологии и детской психоневрологии: сб. ст. Гос. медико-педологического ин-та НКЗ / под ред. правления института. – М. : Издание комиссии по улучшению жизни детей при ВЦИК и кооперативного издательства «Жизнь и знание», 1924. – С. 131–138.
546. Острова утопии : педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е) : монография [Электронный ресурс] / ред.

- и сост.: И. Кукулин, М. Майофис, П. Сафронов. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 720 с. – Режим доступа: https://books.google.com.ua/books?id=IhP0CAAAQBAJ&pg=PR151&lpg=PR151&dq=%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0+%D1%83%D1%82%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D0%B8&source=bl&ots=97P_rFFfk9&sig=TCPwfAsTxQ5yC0zb
547. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX века. – М. : Педагогика, 1976. – 600 с.
548. Павлов Ф. Причины второгодничества / Ф. Павлов // Вопросы просвещения (Иваново-Вознесенск). – 1928. – № 2. – С. 24–26.
549. Пасіка Т. Український науково-дослідний Інститут педагогіки на XV річницю Жовтня // Комуністична освіта. – 1932. – № 10. – С. 149–152.
550. Пацлаф Р. Застывший взгляд : физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Р. Пацлаф. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.
551. Пащенко А. Про відсталих учнів у трудшколах / А. Пащенко // Радянська освіта. – 1929. – № 7–8. – С. 47–48.
552. Педагогический съезд Харьковского учебного округа. – Харьков : Тип.-литогр. М. Зильберберг и сыновья, 1916. – 89 с.
553. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
554. Педология и детская психология / под ред. А. Б. Залкинда. – М. : Изд. Б.З.О при М.П.И., 1930. – 180 с.
555. Педология на борьбу за реализацию постановления ЦК ВКП (б) о школе // Педология. – 1931. – № 4 (16). – С. 9–13.
556. Педология : підруч. для пед. ін-в / за ред. О. С. Залужного. – Х. : Радянська школа, 1933. – 332 с.
557. Переслегин С. Б. Проблемы школьного образования и мышления молодежи [Электронный ресурс] / С. Б. Переслегин. – Режим доступа: http://www.treko.ru/show_article_789
558. Перфильев М. Что такое дети трудные в воспитательном отношении / [М. Перфильев]. – Б. м., б. г. – 42 с. (НБУ ім. В. І. Вернадського: фонд: Сікорськ IVd 19)
559. Петров (а) А. Дети-примитивы / Ан. Петров (а) // Вопросы педологии и детской неврологии : сб. трудов психоневрологической и педологической школы санаторий-клиники и Государственного института физкультуры и врачебной педологии / под ред. проф. М. Гуревича. – М. : Изд. кооперативного изд-ва «Жизнь и знание», 1925. – С. 60–92.
560. Петров Ю. Исследуя причины второгодничества / Ю. Петров // Народное образование. – 1968. – № 8. – С. 22–26.
561. Петровский А. В. Запрет на комплексное исследование детства / А. В. Петровский // Репрессированная наука / ред. М. Г. Ярошевский. – Л. : Наука, 1991. – С. 126–135.

562. Петровский А. В. История советской психологии : Формирование основ психологической науки / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1967. – 367 с.

563. Петровский А. В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы / А. В. Петровский // Психологический журнал. – 1988. – № 4. – С. 125–138.

564. Петровский А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

565. Петровский А. В. История и теория психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Т. 1. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 416 с.

566. Петросянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : дисс. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] / В. Р. Петросянц. – СПб, 2011. – 210 с. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-kharakteristika-starsheklassnikov-uchastnikov-bullinga-v-obrazovatelnoi-s>

567. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм / Ж. Пиаже // Пиаже Ж., Фресс П. Экспериментальная психология. Вып. 1–2. // Под ред. А. Н. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1966. – С. 157–194.

568. Пипуныров П. Н. Основы педологической теории / П. Н. Пипуныров. – Сыктывкар : КомиГИЗ, 1933. – 100 с.

569. Пирогов М. І. Основні начала правил про провини і покарання учнів Київської шкільної округи / М. І. Пирогов // Хрестоматія з історії педагогіки. – К.-Х. : Рад. шк., 1938. – Т. IV. – Ч. I. – С. 310–315.

570. Пископпель А. А. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии / А. А. Пископпель, Л. П. Щедровицкий // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 123–136.

571. Письмо т. Сталина и методологическая бдительность на педологическом фронте // Педология. – 1931. – № 5–6. – С. 1–2.

572. Підсумки дискусії по реактологічній психології (Резолюція загальних зборів осередку ВКП (б) Державного інституту психології, педології й психотехніки від 6/VI – 31 р.) // За марксо-ленінську педагогіку. – 1931. – № 5–6. – С. 131–135.

573. Платон. Диалоги. Тезтет [Электронный ресурс] / Платон. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/plato01/22teate.htm>

574. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

575. Пономарев И. А. Новый опыт в каждую школу / И. А. Пономарев // Липецкий опыт рациональной организации урока : сб. ст. / под ред. М. А. Данилова и др. ; сост. Г. В. Воробьев, З. И. Романовская. – М. : Учпедгиз, 1963. – С. 41–49.

576. Пономарев Я. А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» / Я. А. Пономарев // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 19–29.

577. Попів О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попів // Маловідомі джерела української педагогіки (др. пол. XIX – XX ст.) : хрестоматія. – К. : Науковий світ, 2003. – С. 237–240.

578. Порус В. Н. Как объяснять? Знак развилки на пути психологии / В. Н. Порус // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. – Вып. 1. – С. 88–97.

579. Постовский Н. П. Выступление в прениях по докладам М. С. Морозова и Московской комиссии / Н. П. Постовский // Труды первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. – СПб. : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 437–439.

580. Постовский Н. П. О видоизменениях в способе Sante de Sanctis для определения аномальных степеней интеллекта и нормального уровня его у детей школьного возраста / Н. П. Постовский // Труды первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. – СПб. : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 58–78.

581. Представление министра народного просвещения Д. А. Толстого о необходимости изменений в уставе гимназий 1864 г. // Хрестоматія з історії педагогіки. – Т. IV. – Ч. I. – К.-Х. : Рад. шк., 1938. – С. 13–20.

582. Прихожан А. М. Влияние электронной информационной среды на развитие личности детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / А. М. Прихожан // Психологические исследования : [электрон. науч. журн]. – 2010. – № 1 (9). – Режим доступа : <http://psystudy.ru>.

583. Про народну освіту на Україні // Рідна справа. – Вісті з України. – 1907 (29 квітня).

584. Про педологів, що не роззброїлись // Комуністична освіта. – 1936. – № 9. – С. 123–125.

585. Прозоровський О. Занепад грамотності в школах і заходи боротьби з цим явищем / О. Прозоровський // Радянська школа, 1929. – № 6. – С. 35–44.

586. Протопопов В. П. Проблема утворення науки про поведінку / В. П. Протопопов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – № 1 (8). – Б. р. – С. 18–27.

587. Протопопов В. П. Проблема утворення науки про поведінку / В. П. Протопопов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – № 3 (6)–4 (7). – Б. р. – С. 21–75.

588. Протопопов В. П. Рефлексологія і педагогіка / Проф. В. Протопопов // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – № 2. – Б. р. – С. 6–12.

589. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

590. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / под ред. А. В. Брушлинского. – М. : Институт психологии РАН, 1997. – 576 с.

591. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / под ред. Н. А. Менчинской. – М. : Педагогика, 1971. – 272 с.

592. Психологический словарь / авт.-сост. Копорулина В. Н.,

Смирнова М. Н., Гордеева Н. О. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 640 с.

593. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.

594. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К. : Мікрос – СВС, 2003. – 112 с.

595. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: метод. посіб. / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко; за ред. З. Г. Кісарчук. – К. : ТОВ «Вид-во «Логос», 2015. – 207 с.

596. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.

597. Психологія : підручник для педагогічних вузів / за ред. чл.-кор. АПН РРФСР проф. Г. С. Костюка : вид. 2-ге, доповн. – К. : Радянська школа, 1961. – 583 с.

598. Психолого-педагогические основы индивидуального подхода к слабоподготовленным ученикам / Ю. З. Гильбух, В. А. Георгиевская, Р. Е. Тафель. – К. : Рад. шк., – 1985. – 176 с.

599. Пчілка О. Твори / Олена Пчілка ; упоряд. та прим. А. Ф. Чернишова ; вступ. ст. Є. С. Шаблювського та О. Ф. Ставицького. – К. : Дніпро, 1971. – 463 с.

600. Радин Е. П. Особенности дегенеративно-прегенеративной личности в период формирования / Е. П. Радин // Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1906. – С. 165–171.

601. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А. А. Реан, А. А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 45–54.

602. Репресовані освітяни Черкащини : іменний покажчик / уклад. В. М. Полехіна. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – 106 с.

603. Ржевский Г. Чего не учили т.т. Сердюков, Павлов и Комаров в вопросе о второгодничестве / Г. Ржевский // Вопросы просвещения (Иваново-Вознесенск). – 1928. – № 2. – С. 29–30.

604. Рождественська Д. Б. Діагностика провідного когнітивного стилю дітей з труднощами у навчанні / Д. Б. Рождественська, В. В. Тарасун // Діагностика і корекція індивідуального розвитку учнів в процесі навчання : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : НПП «Перспектива», 2002. – С. 59–68..

605. Розенберг А. Я. Філософія дитячого щастя за В. О. Сухомлинським / А. Я. Розенберг // Початкова школа. – 1993. – № 1. – С. 37–38.

606. Розин В. М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В. М. Розин // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 96–106.

607. Роменец В. А. Г. И. Челпанов: период профессорства в Университете св. Владимира (г. Киев, 1892–1907 гг.) / В. А. Роменец, И. П. Маноха, Л. Л. Брусенко. – К. : Гнозис, 2000. – 270 с.

608. Росинский В. Возможна ли психология как самостоятельная наука / В. Росинский // Вестник знания. – 1906. – № 10–11. – С. 210–221 ; № 12. – С. 314–320.
609. Россолимо Г. И. Типы профилей психически-недостаточных учащихся / Г. И. Россолимо // Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 года. – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 25–32.
610. Россолимо Г. И. Письмо в редакцию (Ответ Г.И.Челпанову) / Г. И. Россолимо // Вопросы философии и психологии. – № 108 (III). – 1911. – С. 442–447.
611. Рубинштейн М. М., О целях и принципах педагогики / М. М. Рубинштейн // Вопросы философии и психологии. – 1913. – № 116 (1). – С. 1–38 (93–140).
612. Рубинштейн М. М., Педагогика или педагогическая психология / М. М. Рубинштейн // Вопросы психологии и философии. – 1912. – № 113 (3). – С. 418–436.
613. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогией / М. М. Рубинштейн. – М. : Изд-во т/д К. И. Тихомирова Н-ки. – 1916. – 630 с.
614. Рубинштейн С. Л. К критике метода тестов / С. Л. Рубинштейн // Против педологических извращений в педагогике : сб. ст. под ред. проф. И. Ф. Сладковского. – Л-М. : Учеб.-пед. изд-во, 1938. – С. 24–39.
615. Рубинштейн С. Вікові особливості дітей у висвітленні «Націонал-фашистської педагогічної школи» / С. Рубинштейн // Комуністична освіта. – 1935. – № 1. – С. 70–74.
616. Руденко І. Запитальні подразники й порожня площа педпроцесу / І. Руденко // Радянська освіта. – 1928. – № 3. – С. 32–39.
617. Руденский Е. В. Дефицит социально-психологической компетентности как триггер онтогенетической виктимизации личности / Е. В. Руденский // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 217–222.
618. Рузавин Г. И. Методология научного познания : учеб. пособие для вузов / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 287 с.
619. Руланн Э. Г. Как остановить травлю в школе. Психология моббинга / Э. Г. Руланн. – М. : Генезис, 2012. – 264 с.
620. Румянцев Н. Педологія. Наука про дітей : її початок, розвиток і відношення до педагогіки / Н. Румянцев. – Харків-Берлін : Закордонна Редакційна Комісія Наркомосвіти УСРР, 1922. – 95 с.
621. Румянцев Н. Рецензия на книгу Г. Челпанова «Психология и школа» / Н. Румянцев // Ежегодник экспериментальной педагогики, 1912. – С.-Петербург : Тип. М. А. Александрова, 1913. – С. 56–75.
622. Румянцев Н. Е. Лаборатория экспериментальной педагогической психологии / Н. Е. Румянцев. – С.-Петербург, 1907. – 47 с.
623. Румянцев Н. Е. Психология и школа / Н. Е. Румянцев // Русская школа, 1912. – № 4. – С. 1–20.
624. Румянцев Н. Материалы для характеристики / Н. Румянцев //

Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. – 1906. – Вып. II. – С. 200–2009.

625. Русова С. Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова / за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. I. – 272 с. ; Кн. 2. – 320 с.

626. Русова С. Мемуари. Щоденник / С. Русова. – К. : Поліграф книга, 2004. – 544 с.

627. Русова С. Украинские учебные и популярные издания / С. Русова // Для народного учителя. – 1908. – №13. – С. 22–24; № 14. – С.18–20.

628. Рыбников Н. Рец. на книгу Россолимо Г. Психологические профили. Количественные исследования психических процессов в нормальных и патологических состояниях. Методика. – М., 1910 г. / Н. Рыбников // Вопросы философии и психологии. – 1911. – № 108 (3). – С. 432–439.

629. Рыбников Н. А. Вопросы методологии на первом Всесоюзном педологическом съезде / Н. А. Рыбников // Психология. – 1928. – Вып.1. – С. 171–179.

630. Ряппо Я. Октябрь в просвещении / Я. Ряппо // Путь просвещения. – 1924. – № 10 (20). – С. 1–13.

631. Савенко Ю. С. 60-летие Павловской сессии 1951 г./ Ю. С. Савенко // Независимый психиатрический журнал. – 2011. – № 3. – С. 5–7.

632. Савицька А. Другорічництво в трудшкoлі (Огляд періодичних педагогічних видань за 1929 рік) / А. Савицька // Шлях освіти. – 1930. – № 4. – С. 207–209.

633. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

634. Савченко О. Я. Вирівнювання можливостей дітей і молоді у здобутті якісної освіти / О. Я. Савченко // Мандрівець. – 2001. – № 5/6. – С. 22–23.

635. Савченко О. Я. Кожна дитина чекає на увагу вчителя / О. Я. Савченко // Навчання і виховання учнів 2 класу : метод. посібн. для вчителів. – К. : Початкова школа, 2003. – С. 5–8.

636. Савченко О. Я. Навчально-виховний процес у малокомплектній школі : посібник для вчителів / О. Я. Савченко, Г. Ф. Суворова. – К. : Радянська школа, 1987. – 232 с.

637. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки / Савчин М. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.

638. Савчин М. Здатності особистості : монографія / Мирослав Савчин. – К. : ВЦ «Академія», 2016. – 288 с.

639. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посібн. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2009. – 359 с.

640. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посібн. / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.

641. Савчин М. Методологеми психології : монографія / Мирослав Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 221 с.

642. Самоделова С. Любовь и система / С. Самоделова // Московский комсомолец. – 3 марта 2000 г.
643. Самохвалова В. И. Индивидуальные различия в учебной работе школьников первого класса / В. И. Самохвалова : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. пед. наук. – М., 1952. – 16 с.
644. Сапунин П. Набуття орфографічної й стилістичної грамотності в школі / П. Сапунін // Шлях освіти. – 1926. – № 2. – С. 47–60.
645. Сафаров М. А. Особенности советской модели преодоления неуспеваемости / М. А. Сафаров // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 8. – С. 83–85.
646. Сафіулліна Ю. В. Теоретичні підходи до вивчення відповідальності в психологічній науці / Ю. В. Сафіулліна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-у психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Том XI. – С. 303–312.
647. Свадковский И. Ф. Кризис буржуазной педагогики и лженаука педология / И. Ф. Свадковский // Против педологических извращений в педагогике : сб. ст. под ред. проф. И. Ф. Свадковского. – Л. : Учпедгиз, Ленинградское отделение, 1938. – С. 5–23.
648. Селіханович Й. Б. Герbartові основи виховання та сучасні педагогічні теорії : зб. праць : Київська науково-дослідна кафедра педології / Й. Б. Селіханович. – К., 1930. – Т. 1 – С. 5–30.
649. Сельский Л. О гармоническом принципе обучения / Л. Сельский // Психология и дети. – 1917. – № 3–4. – С. 8–25.
650. Семенович А. В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2010. – 432 с.
651. Семеновских Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности [Электронный ресурс] // Оптимальные коммуникации (ОК) : эпистемический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>
652. Сергеев К. К. Общая психология как точная наука / К. К. Сергеев. – Херсон : [б. в.], 1995. – 238 с.
653. Сердюков И. К вопросу о второгодниках и перегруппировке учащихся / И. Сердюков // Вопросы просвещения (Иваново- Вознесенск). – 1927. – № 1–2. – С. 29–37.
654. Сердюков И. В поисках путей (К вопросу о второгодничестве) / И. Сердюков // Вопросы просвещения (Иваново-Вознесенск). – 1928. – № 2. – С. 21–24.
655. Сикорский И. А. Даровитость и талантливость в свете объективного исследования / И. А. Сикорский. – К. : Тип. С. В. Кульженко. – 1912. – 31 с.
656. Сикорский И. А. Изучение детской души для организации здорового воспитания / И. А. Сикорский // Вопросы педагогической патологии в семье и школе. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – С. 1–6.
657. Сикорский И. А. О детях трудных в воспитательном отношении. :

окремих відтиск без вихідних даних. Інвентарний номер бібліотеки ім. В. І. Вернадського В251087 (Можливо: Київ : Тип. Котомина і К°, 1882). – 7 с.

658. Сикорский И. А. О лечении и воспитании недоразвитых, отсталых и слабоумных детей / И. М. Сикорский. – К. : [Б.и.], 1904. – 44 с.

659. Сикорский И. А. О постановке преподавания и воспитания сообразно естественному ходу умственного развития / И. А. Сикорский // Сикорский И. А. Сборник научно-литературных статей. – Кн. 3. – К. : [Б.и.], 1900. – С. 137–159.

660. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения / И. А. Сикорский. – К. : [Б.и.], 1909. – 112 с.

661. Сикорский И. А. Киевское Фребелевское педагогическое общество и его учреждения : речь, произнесенная председателем общества проф. И. А. Сикорским в день торжественного открытия общества 26 октября 1908 года / И. А. Сикорский // Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. – К. : [Б.и.], 1909. – С. 101–110.

662. Симонов П. В. О филогенетических предпосылках воли / П. В. Симонов // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 84–88.

663. Синепол (б. ін.) Про помилки професора Залужного / Синепол // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 5–6 (20–21). – С. 131–135.

664. Сеница И. Е. О такте и мастерстве (Беседы с молодыми педагогами) / И. Е. Сеница. – К. : Рад. шк., 1976. – 168 с.

665. Синюкова Е. М. Способы преодоления школьного буллинга : практические рекомендации психолога / Е. М. Синюкова // Социосфера : научно-методический и теоретический журнал. – Пенза, НИЦ «Социосфера». – 2012. – С. 75–78.

666. Сирін М. Ю. Аналіз задач тесту інтелекта з соціально-класового погляду / М. Ю. Сирін // За марксо-ленінську педагогіку. – 1931. – № 5–6 (26–27). – С. 114–126.

667. Сікорський П. Диференційоване навчання і проблеми реформування освітньої системи / П. Сікорський // Шлях освіти. – 1997. – № 1. – С. 7–12.

668. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів : Сполох, 2000. – 420 с.

669. Скаткин М. Н. Новаторы рожденные Октябрем / М. Н. Скаткин // Педагогика. – 1990. – №. 11. – С. 137–140.

670. Скрипник М. Педагогіка мусить стати знаряддям соціалістичної перебудови : промова на сесії УНДП'у від 17/II, 1931 року / М. Скрипник // Радянська освіта. – 1931. – № 5. – С. 24–30.

671. Скрипник М. Чергові завдання народної освіти / М. Скрипник // Шлях освіти. – 1927. – № 10. – С. 1–2.

672. Скрипник М. І. Уроки мислення Джона Дьюї і Василя Сухомлинського / М. І. Скрипник // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 71–72.

673. Скурятівський Д. Проти «біологізації» колективізму /

Д. Скуратівський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 3–4. – С. 85–92.

674. Скуратівський Д. Проти механістичної методології в педагогіці комуністичного виховання / Д. Скуратівський // Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 83–94.

675. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам / Л. С. Славина. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 214 с.

676. Славина Л. С. Психологические условия повышения успеваемости в одной из групп отстающих школьников 1 класса / Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1957. – Вып. 36. – С. 187–223.

677. Славина Л. С. Роль семьи в формировании отношения школьника к учению и школе / Л. С. Славина // Известия АПН РСФСР. – 1951. – Вып. 36. – С. 131–186.

678. Слободчиков В. И. Интегральная периодизация общего психического развития / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – № 5. – 1996. – С. 38–50.

679. Словник староукраїнської мови XIV-XV століття у двох томах. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. I. – 630 с.

680. Словник староукраїнської мови XIV-XV століття : В 2-х т. – К. : Наукова думка, 1978. – Т. 2. – С. 108–109.

681. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – Т. I. – К. : Наукова думка, 1970. – 789 с.

682. Словник української мови : в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Т. IV. – К. : Наукова думка, 1973. – 840 с.

683. Смирнов А. Причины второгодничества / А. Смирнов // Вестник просвещения. – 1928. – № 11–12. – С. 117–125.

684. Смульсон М. Л. Дослідження ментальної моделі світу засабами наративізації / Смульсон М. Л. // Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика, 2010. – № 6 (Т. II). – С. 215–225.

685. Смульсон М. Р. Психологічні механізми в концепції навчання Ю. І. Машбица [Електронний ресурс] / Смульсон М. Л. // Технології розвитку інтелекту. – 2014. – № 6. – Режим доступу: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/123

686. Смульсон М. Л. Проектування дистанційних розвивальних середовищ / М. Л. Смульсон. // Технології розвитку інтелекту. – 2011. – № 1. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psytir.org.ua/upload/journals/1/authors/2011/22-68-1-PB.doc>

687. Содружество ученого и учителя : Л. В. Занков. Беседы с учителями ; Работаем по системе Л. В. Занкова : кн. для учителя / Сост. М. В. Зверева, Н. К. Индик. – М. : Просвещение, 1991. – 272 с.

688. Созонов А. Первый Всесоюзный педологический съезд / А. Созонов // Вопросы просвещения. – 1928. – № 2. – С. 3–7.

689. Соколов М. Социально-бытовые причины школьной неуспешности / М. Соколов // Вестник просвещения. – 1927. – № 3. – С. 18–26.

690. Соколов Н. М. На уроках родного языка / Н. М. Соколов, Г. Г. Тумим. – Пг. : тип. А. С. Суворина, 1917. – 400 с.
691. Соколов П. А. Чтения по педагогической психологии (С систематическим указателем сочинений и журнальных статей по психологии и педагогике) / П. А. Соколов. – Екатеринослав : Тип. Н. Д. Жемчугова, 1907. – 229 с. +LIV с. приложения.
692. Соколянський І. П. Вступне слово / І. П. Соколянський // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1930. – № 2 (17). – С. 91–92.
693. Соколянський І. Педагогічна практика / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1926. – № 12. – С. 1–8.
694. Соколянський І. Про дисципліну / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1927. – № 2. – С. 1–10.
695. Соколянський І. Про методику праці в комдитгрупах й установах соцвиху / І. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – С. 23–35.
696. Соколянський Ів. Дещо з основних питань радянської педагогіки / Ів. Соколянський // Радянська освіта. – 1928. – № 12. – С. 6–12.
697. Соколянський І. Про поведінку особистості / Ів. Соколянський // Радянська освіта. – 1925. – № 3. – С. 7–20.
698. Спиваковский В. Если хочешь быть богатым и счастливым, не ходи в школу / Владимир Спиваковский. – К. : Гранд. – 1996. – 207 с.
699. Ставровецкий К. Т. Учителіне Євангеліє / Кирило Транквіліон Ставровецкий. – Львів : Свічадо, 2014. – 680 с.
700. Сталин И. В. О некоторых вопросах истории большевизма. Письмо в редакцию журнала «Пролетарская революция» // Сталин И. В. Сочинения. – Т. 13. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1951. – С. 84–102.
701. Степанова М. А. Место теории П. Я. Гальперина в психологической концепции деятельности / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 28–41.
702. Степанова М. А. Предпосылки теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий: Л. С. Выготский и П. Я. Гальперин / М. А. Степанова // Вопросы психологии. – 2000. – № 6. – С. 90–99.
703. Степанова П. М. Принцип індивідуального підходу в працях В. О. Сухомлинського / П. М. Степанова // Класична педагогіка і філософія в світлі сучасних завдань шкільної і вузівської словесності / Одеський державний педагогічний інститут ім. К. Д. Ушинського. – О. : [Б. в.], 1993. – Ч. 1. – С. 86–87.
704. Стефанов П. Другорічництво в школах соцвиху м. Харкова (1928–29 навч. рік) / П. Стефанов // Шлях освіти. – 1929. – № 10. – С. 113–119.
705. Стратен В. Грамматика в школе (По поводу статьи А. М. Пешковского) // Шлях освіти. Путь просвещения. – 1925. – № 7–8. – С. 92–98.
706. Стрезикозин В. Начальное обучение – важный участок работы в школе / В. Стрезикозин // Народное образование. – 1977. – № 1. – С. 116–127.
707. Сухомлинская О. Диспут по-советски / О. Сухомлинская //

Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / сост., авт. вступ. ст., коммент. Ольга Васильевна Сухомлинская. – Харків : Акта, 2008. – С. 406–411.

708. Сухомлинська О. В. Соколянський Іван Панасович (1889–1960) // Українська педагогіка в персоналіях : у 2-х кн. : навч. посібн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 296–302.

709. Сухомлинська О. Психотехніка – втрачений напрям радянської педагогічної науки і практики [Електронний ресурс] / Ольга Сухомлинська. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2012/2012_2_1.pdf

710. Сухомлинский В. А. Нравственный идеал молодого поколения / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 152 с.

711. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти тт. Т. 1 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 654 с.

712. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти тт. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 670 с.

713. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти тт. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 640 с.

714. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти тт. Т. 5 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 639 с.

715. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5-ти тт. Т. 3 / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1976. – 670 с.

716. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 4. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 7–390.

717. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – С. 5–206.

718. Сухомлинський В. О. Сто порад учителів / О. В. Сухомлинський // Вибр. твори в 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976. – С. 419–654.

719. Сухорукова Г. В. В. А. Сухомлинский об образовательной работе с детьми в связи с подготовкой их к школе / Г. В. Сухорукова // Повышение эффективности образовательной работы дошкольных учреждений в связи с подготовкой детей к школе : сб. науч. трудов / Киев. гос. пед. ин-т им. М. Горького. – К. : [Б. и.], 1987. – С. 14–25.

720. Съезд директоров учительских институтов и учительских семинарий Киевского учебного округа 16–19 июня 1910 г. – К. : [Б. и.], 1910. – 240 с.

721. Съезд по народному образованию // Журнал министерства народного образования : новая серия. – 1914. – № L. – С. 178–257.

722. Таран В. До питання про колектив в марксистській педагогіці / В. Таран // Комуністична освіта. – 1931. – № 2–3. – С. 101–108.

723. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. – К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2012. – 120 с.

724. Тарасевич М. Одеський лікарсько-педагогічний кабінет / М. Тарасевич // Шлях освіти. – 1929. – № 8–9. – С. 142–146.
725. Тарасевич Н. Педология и ее значение в современном педагогическом строительстве / Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – № 4. – С. 1–22.
726. Тарасун В. В. Науково-методичні основи формування знань, умінь та навичок у дітей з труднощами у навчанні / В. В. Тарасун. – К. : [Б.в.], 1998. – 104 с.
727. Тарасун В. В. Тесты учебных способностей для 1 класса / В. В. Тарасун. – К. : Укрвизполиграф, 1992. – 72 с.
728. Тер-Гевондян А. Якість навчання в школі / А. Тер-Гевондян // Комуністична освіта. – 1935. – № 1. – С. 9–24.
729. Тесленко А. Школяр / Архип Тесленко. – К. : Веселка, 1989. – 288 с.
730. Титченер Э. Б. Очерки психологии [Электронный ресурс] / Э. Б. Титченер. – СПб. : Изд. Ф. Павленкова, 1898. – 286 с. – Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/00057.shtml>
731. Ткаченко Н. Биогенетический принцип по отношению к детскому рисунку и его применение в педагогической практике в области «ИЗО» / Н. Ткаченко // Шлях освіти. – 1927. – № 4. – С. 68–88.
732. Тодосієнко С. Розмова про школу / С. Тодосієнко. – [Б. м.]: Дзвін, 1912. – 16 с.
733. Трошин Г. Я. Ненормальные дети начальной школы / Г. Я. Трошин // Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под ред. А. Владимировского, Л. Оршанского и Л. Фальборка. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – С. 95–106.
734. Трошин Г. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. – Петроград : Изд. школы-лечебницы доктора медицины Г. Я. Трошина, 1915. – 403 с.
735. Труды высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе : Вып. 1. Журналы комиссии. – С.-Петербург. : Тип. С.-Петербургской тюрьмы. – 1900. – 422 с.
736. Труды Первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 года. – Тип. П. П. Сойкина, 1911. – 576 с.
737. Труды второго всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петрограде с 26 по 31 декабря 1913 года. – Петроград : Тип. П. П. Сойкина, (б. г.). – 319 с.
738. Труды второго всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1–5 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина. – 1910. – 402 с.
739. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1906. – 283 с.
740. Турбина М. А. К вопросу о развитии педологии / М. А. Турбина // Педология. – 1932. – № 4. – С. 4–12.

741. Тягур Р. С. Внутрішньокласна диференціація / Р. С. Тягур // Початкова школа. – 1993. – № 11. – С. 61.
742. Тягур Р. С. Готувати вчителів до диференційованого навчання школярів / Р. С. Тягур // Початкова школа. – 1994. – № 11. – С. 39–41.
743. Тягур Р. С. Ефективність системи диференційованого навчання / Р. С. Тягур // Початкова школа. – 1992. – № 11–12. – С. 25–39.
744. Тягур Р. С. Організація роботи методичного об'єднання з підготовки вчителів початкових класів до диференційованого навчання школярів / Р. С. Тягур. – К. : РНМК, 1992. – 64 с.
745. Украинский древнегреческий словарь онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://ru.glosbe.com/uk/grc/>
746. Українська психологічна термінологія : словник-довідник / [авт.-уклад.: С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепи, Н. В. Чепелева ; за ред. М.-Л. А. Чепи]. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
747. Українська радянська енциклопедія. – К. : Головна редакція УРЕ. – 1978. – Т. 2. – 544 с.
748. Українська радянська енциклопедія – К. : Головна редакція УРЕ. – Т. 10. – 1983. – 544 с.
749. Умрихин В. В. Начало конца поведенческой психологии в СССР / В. В. Умрихин // Репрессированная наука / Ред. М. Г. Ярошевский. – Л. : Наука, 1991. – С. 136–145.
750. Успенский М. И. О подготовке народных учителей // Труды второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1909 г. (1–5 июля). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1910. – С. 268–274.
751. Учебная деятельность младшего школьника : диагностика и коррекция неблагополучий : кн. для учителей дифференцир. кл. / В. П. Гапонов, В. А. Георгиевская, Ю. З. Гильбух и др. ; под ред. Ю. З. Гильбуха. – К. : [Б. и.], 1993. – 95 с.
752. Фаддеев Т. Д. О педагогическом факультете / Т. Д. Фаддеев // Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в С.-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня). – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина, 1906. – С. 228–237.
753. Фарфаровский С. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы / С. Фарфаровский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1917. – № LXVIII. – С. 1–18.
754. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования, 1912–2013 : материалы конференции (Москва, 24 октября 2012 г.) / под. общ. ред. В. В. Рубцова. – СПб. : Нестор-История, 2012. – С. 250–267.
755. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века : доклад на общем собрании

РАО 18.12.2012 / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 48–70.

756. Фельдштейн Д. И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 46–65.

757. Фельдштейн Д. И. Функциональная нагрузка академии образования в определении принципов и условий развития растущего человека на исторически новом уровне движения общества : доклад на общем собрании РАО 29 октября 2013 г.) / Д. И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2013. – № 5. – С. 6–20.

758. Фігурін О. Поведінка учня, що випав з колективу під час роботи в шкільній дитячій групі / О.Фігурін // Український вісник експериментальної педагогіки та рефлексології. – 1929. – № 1 (12). – С. 19–30.

759. Фігурін О. Відставання дітей у шкільній роботі / О. Фігурін // Шлях освіти. – 1930. – № 9. – С. 120–125.

760. Флоринский Т. Д. Отзыв заслуженного профессора императорского университета св. Владимира Т. Д. Флоринского о письменных ответах по русскому языку лиц, подвергавшихся испытанию зрелости в 1915 году в гимназиях Киевского учебного округа / Т. Д. Флоринский. – К. : [Б.изд.], 1916. – 75 с.

761. Флоринский Т. Д. Отзыв заслуженного профессора императорского университета св. Владимира Т. Д. Флоринского о письменных ответах по русскому языку лиц, подвергавшихся испытанию зрелости в 1914 году в гимназиях Киевского учебного округа / Т. Д. Флоринский. – К. : [Б. изд.], 1915. – 65 с.

762. Флоринский Т. Д. Отзыв заслуженного профессора императорского университета св. Владимира Т. Д. Флоринского о письменных ответах по русскому языку лиц, подвергавшихся испытанию зрелости в 1913 году в гимназиях Киевского учебного округа / Т. Д. Флоринский. – К. : [Б. изд.], 1914. – 70 с.

763. Флоринский Т. Д. Отзыв заслуженного профессора императорского университета св. Владимира Т. Д. Флоринского о письменных ответах по русскому языку лиц, подвергавшихся испытанию зрелости в 1915 году в реальных и средних технических училищах Киевского учебного округа / Т. Д. Флоринский. – К. : [Б. изд.], 1916. – 27 с.

764. Фонвизин Д. И. Недоросль [Электронный ресурс] / Д. И. Фонвизин – Режим доступа: <http://www.ilibrary.ru/text/1098/p.4/index.html>

765. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность / М. А. Фрадкин. – М. : Знание, 1991. – 80 с.

766. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / Анна Фрейд. – М. : Педагогика, 1993. – 144 с.

767. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии / Зигмунд Фрейд. – Харьков : Фолио. – 2009. – 382 с.

768. Фридрих И. История письма / Иоганнес Фридрих. – М. : Наука, 1979. – 463 с.
769. Фрит К. Мозг и душа : как нервная деятельность формирует наш внутренний мир / Крис Фрит. – М. : Астрель : CORPUS, 2011. – 335 с.
770. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання / А. В. Фурман – К. : Освіта, 1993. – С. 8–131.
771. Хаїт І. А. Про псевдонауку педологію / І. А. Хаїт // Комуністична освіта. – 1936. – № 8. – С. 120–146.
772. Харьковская В. Ф. Об индивидуальном подходе к слабоуспевающим школьникам / В. Ф. Харьковская // Педагогические проблемы предупреждения неуспеваемости школьников. – Вып. 2 – Ростов-на-Дону : [Б. изд.], 1973. – С. 61–75.
773. Хижняк Б. Пошануємо вчителя, людину науки і дитячої душі... : [до ювілею С. П. Логачевської, вчителя-методиста початкових класів] / Б. Хижняк // Початкова школа. – 2008. – № 12. – С. 1–5.
774. Хиллиг Г. Прометей Макаренко и «главбоги» педолимба: Соколянский, Залужный, Попов / Г. Хиллиг. – Марбург : [б. изд.], 1997. – 154 с.
775. Хомская Е. Д. О методологических проблемах современной психологии / Е. Д. Хомская // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 112–125.
776. Хомский Н. Язык и мышление / Ноам Хомский. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1972. – 123 с.
777. Хрестоматия по истории педагогики. – Т 4. : История русской педагогики с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции. Ч. II. – М. : Гос. учеб.-педаг. изд-во, 1938. – 551 с.
778. Хрестоматия по истории СССР – М. : Гос. учеб.-педагог. Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1951. – Т. 1 : С древнейших времен до конца ХУП века. – 542 с.
779. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учебно-методическая литература / Л. С. Цветкова. – Москва-Воронеж : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
780. Цейтлин А. Г. Второгодничество в школе / под ред. и с предисловием доктора М. И. Радина / А. Г. Цейтлин. – М.-Л. : Гос. мед. изд-во, 1930. – 63 с.
781. Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и её предупреждение / В. С. Цетлин. – М. : Педагогика, 1977. – 120 с.
782. Чавдаров С. З підсумків викладання мови в школі / С. Чавдаров, І. Барчук // Комуністична освіта. – 1935. – № 7–8. – С. 35–38.
783. Чавдаров С. Шкідлива книга (Підручник «Педологія» Видро, Костюк, Чамата) / С. Чавдаров, И. Липман // Комуністична освіта. – 1936. – № 10. – С. 98–101.
784. Чавдаров С. Х. Невідкладні завдання педагогічної науки / С. Х. Чавдаров, М. М. Грищенко // Радянська школа. – 1956. – № 9. – С. 19–21.
785. Чамата П. Р. До питання про структури сполучних рефлексів /

П. Р. Чамата // 36. наук. праць : Київська науково-дослідча кафедра педології. Т. 1. – Київ : [Б. в.], 1930. – С. 307–320.

786. Чебикін О. Я. Історія становлення психологічних наукових шкіл на півдні України (XIX–XX ст.) / О. Я. Чебикін, І. М. Пивоварчик. – Одеса : Вид. Черкасов, 2007. – 230 с.

787. Чекстере О. Ю. Влияние информационных технологий на восприятие детьми пространства / Оксана Чекстере // Журнал практикующего психолога. – 2010. – Вып. 17. – С. 213–221.

788. Челпанов Г. И. Задачи современной психологии / Г. И. Челпанов // Психология и школа. – М. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 84–103.

789. Челпанов Г. И. О положении психологии в русских университетах / Г. И. Челпанов // Вопросы философии и психологии. – 1912. – № 114 (4) (сентябрь–октябрь). – С. 211–223.

790. Челпанов Г. И. Общие результаты психометрических измерений и их значение для психологии / Г. И. Челпанов // Психология и школа. – М. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 1–32

791. Челпанов Г. И. Прения по докладам Н. И. Городенского и П. И. Зачиняева / Г. И. Челпанов // Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии. – С.-Петербург : Тип. П. П. Сойкина. – 1910. – С. 164–168.

792. Челпанов Г. И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение / Г. И. Челпанов // Психология и школа. – М. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 104–126.

793. Челпанов Г. И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение / Г. И. Челпанов // Психология и школа. – М. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 104–126.

794. Челпанов Г. И. Указатель новейшей литературы по вопросу о материализме / Г. И. Челпанов // Университетские известия. – 1896. – № 9. – С. 133–172.

795. Челпанов Г. И. Экспериментальная психология и школа // Психология и школа. – М. : Типография т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 169–207.

796. Челпанов Г. Что нужно знать педагогу из психологии // Психология и школа. – М. : Тип. т-ва И. Н. Кушнеров и К, 1912. – С. 140–168.

797. Чепелева Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личного опыта // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку : матеріали VI Костюківських читань (28–29 січня 2003 р.). – Т. 1. – К. : Міленіум. 2003. – С. 29–35.

798. Чепелева Н. В. Діалог як механізм творчості / Н. В. Чепелева // Обдарована дитина. – 2007. – № 7. – С. 4–10.

799. Чепелева Н. В. Психологічний механізм створення діалогічного навчального тексту [Електронний ресурс] / Н. В. Чепелева // Технології розвитку інтелекту. – 2011. – № 1. – Режим доступу: <http://psytir.org.ua/upload/journals/1/authors/2011/22-68-1-PB.doc>

800. Чепіга Я. Народний учитель і національне питання / Я. Чепіга // Світло. – 1912. – № 1. – С. 15–25.

801. Чепіга Я. Педологія, або наука про дітей / Я. Чепіга // Світло. – 1911. – № 5. – С. 4–9.
802. Черномордикова Е. Биологические особенности неуспевающих детей / Е. Черномордикова // Вестник просвещения. – 1928. – № 11–12. – С. 126–130.
803. Черпінський М. В. Про віхи розвитку експериментальної педагогіки / М. В. Черпінський, Б. З. Козак // Експериментальна педагогіка в ХХ сторіччі : матеріали науково-практичної конференції (16-17 травня 1996 року, Київ). – К. : Вересень, 1996. – С. 3–8.
804. Четунув Н. П. Лейкоцитарная формула и её связь с физическим и умственным развитием детей / Н. П. Четунув // Педология и школа / под ред. П. П. Блонского. – Вып. II. – [б. м.]: Гос. изд-во РСФСР. – 1929. – С. 104–114.
805. Четунув Н. П. Роль исследования крови при педологическом исследовании детей / Н. П. Четунув // Педология и школа / Под ред. П. П. Блонского. – Вып. II. – [б. м.]: Гос. изд-во РСФСР. – 1929. – С. 97–103.
806. Чиж В.Ф. Педагогика как искусство и как наука / В. Ф. Чиж. – Юрьев : [б. и.], 1912. – 41 с.
807. Чуковский К. И. Серебряный герб / Корней Чуковский ; худож. А. Кузьмин. – М. : ЭНАС-КНИГА, 2013. – 224 с.
808. Чупров А. И. Знание и народное богатство / А. И. Чупров // Для народного учителя. – 1908. – № 7. – С. 6–10.
809. Шакуров Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р. Ф. Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
810. Шакуров Р. Х. Психология смыслов : теория преодоления / Р. Ф. Шакуров // Вопросы психологии. – 2003. – № 5. – С. 18–33.
811. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б.Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.
812. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : ООО «Издательство АСТ» ; Харьков : Торсинг. – 734 с.
813. Шаповал Ю. Україна 20–50-pp : сторінки ненаписаної історії / Ю. Шаповал. – К. : Наукова думка, 1993. – 352 с.
814. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза : из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
815. Шаталов В. Ф. Точка опоры / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
816. Шаталов В. Ф. Куда и как исчезли тройки : из опыта работы школ г. Донецка / В. Ф. Шаталов ; предисл. В. В. Давыдова . – М. : Педагогика, 1979. – 136 с.
817. Шахматов А. А. Отчет о присуждении премии Н. И. Костомарова за лучший малорусский словарь / А. А. Шахматов // Киевская старина. – 1906. – Т. 93. – Кн. 6. – Май – июнь. – С. 191–230.
818. Шацкий С. Т. Годы исканий / С. Т. Шацкий. – М. : Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1935. – 152 с.
819. Швалб Ю. М. Психологічні механізми цілепокладання в учбовій діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра психол. наук :

19.00.07 / Ю. М. Швалб ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 1997. – 32 с.

820. Шванцара Й. Диагностика психического развития / Й. Шванцара и др. – Прага : Авиценум, 1978. – 676 с.

821. Шевченко Т. Твори : В 5 т. / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1970. – Т. 2. – 264 с.

822. Шевченко Т. Твори : В 5 т. / Тарас Шевченко. – К. : Дніпро, 1971. – Т. 5. – 543 с.

823. Шершень М. М. Дети-второгодники. Педологическое исследование природы, причин и профилактики детской школьной отсталости / М. М. Шершень. – Л. : Детский обследовательский институт, 1927. – 46 с.

824. Шнайдер В. Комплекс славы / Вольф Шнайдер // Психология. – 1994. – № 12. – С. 16–17.

825. Шнейдер М. А. Второгодник и неуспевающий школьник / М. А. Шнейдер // Педология. – 1930. – № 3. – С. 371–382.

826. Шноль С. Э. Герои, злодеи, конформисты отечественной науки / С. Э. Шноль. – Изд. 4-е. – М. : Либроком, 2010. – 714 с.

827. Шохор-Троцкий С. И. Школа и педагогическая патология / С. И. Шохор-Троцкий // Вопросы педагогической патологии / под редакцией А. Владимировского, Л. Оршанского и Г. Фальборка. – С.-Петербург : Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – С. 47–55.

828. Шуберт А. М. Опыт применения системы Бинэ к исследованию русских дефективных детей / А. М. Шуберт // Труды первого всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в С.-Петербурге с 26 по 31 декабря 1910 г. – СПб. : Тип. П. П. Сойкина, 1911. – С. 33–58.

829. Щеголев Д. Культурные условия жизни школьников (К вопросу о второгодничестве) / Д. Щеголев. – Просвещение. – 1927. – № 3. – № 11. – С. 35–43.

830. Эвергетов И. Введение в экспериментальную педагогику: Обоснование методики экспериментально-педагогического исследования / И. Эвергетов. – Ленинград : 1-я Тип. транспечати НКПС им. Воровского, 1925. – 117 с.

831. Эвергетов И. Третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике / Ив. Эвергетов // Русская школа. – 1916. – № 1, с. 1–15 ; № 2–3, С. 1–14 ; № 4, с. 1–12.

832. Эксперты рассказали, почему дети не хотят ходить в школу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ria.ru/society/20131120/978238106.html>

833. Эльконин Д. Б. Достижения и проблемы дальнейшего развития детской психологии в СССР / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1978. – № 1. – С. 3–15.

834. Эльконин Д. Б. Концепция формирования умственных действий и ее критика Ю. А. Самариным / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1959. – № 6. – С. 150–156.

835. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

836. Эриксон Э. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон. – СПб. : Речь, 2002. – 416 с.
837. Эрисман Ф. Ф. Профессиональная гигиена или гигиена умственного и физического труда / Ф. Ф. Эрисман // Избранные произведения. – Т. 2. – М.-Л. : Медгиз, 1959. – С. 5–178.
838. Этюды о В. А. Сухомлинском. Педагогические апокрифы / Сост., авт. вступ. ст., коммент. Ольга Васильевна Сухомлинская. – Харків : Акта, 2008. – 431 с
839. Эфрусси П. О. Проблема малоуспевающего ученика / П. О. Эфрусси // Просвещение. – 1927. – № 2. – С. 9–17.
840. Юревич А. В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или раскочаный маятник / А. В. Юревич // Вопросы психологии. – 2005. – № 2. – С. 147–151.
841. Юревич А. В. Проблема объяснения в психологии / А. В. Юревич // Методология и история психологии. – 2008. – Том 3, вып. 1. – С. 74–87.
842. Я, Білокур Катерина Василівна / Укладачі: В. Клименко, І. Пасічник. – К. : Родовід, 2012. – 160 с.
843. Яковенко В. Рец. на книгу: Н. Е. Румянцев «Лаборатория экспериментальной педагогической психологии», 1907. – С.-Петербург. – 47 с. / Вл. Яковенко // Вестник воспитания : научно-популярный журнал, издаваемый под редакцией д-ра Н. Ф. Михайлова. – 1908. – № 1. – С. 14–19.
844. Ярошевский М. Г. Наука о поведении: русский путь / М. Г. Ярошевский // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 5–18.
845. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / М. Г. Ярошевский. – М. : Изд-во политической л-ры, 1974 г. – 447 с.
846. Abraham W. The Slow Learner / Willard Abraham. – New York : The Center for Applied Research in Education, Inc. – 1964. – 113 p.
847. Ackermann E. K. Oh the places we'll go! [Part 1] Rethinking education in the digital age [Электронный ресурс] / Ackermann Edith K. – Режим доступа:
http://www.childresearch.net/papers/pdf/digital_2013_01_ACKERMANN.pdf
848. Aizawa K. The Autonomy of Psychology in the Age of Neuroscience [Электронный ресурс] / Ken Aizawa, Carl Gillett // Causality in the Sciences, in Illari et al. 2011. – PP 202–223. – Режим доступа: <http://www.centenary.edu/attachments/philosophy/aizawa/publications/mackayfinal.d>
849. Bassets G. W. Individual differences: Guidelines for educational Practice / G. W. Bassets, B. H. Watls, B. Nurcombe. – Sydney – London, 1978. – 284 p.
850. Bates E. A. Connectionism and the study of change [Электронный ресурс] / Bates Elizabeth A., Elman Jeffrey L. // Brain development and cognition: A reader (2-nd ed.). – Oxford : Blackwell Publishers, 2002. – Режим доступа : <http://crl.ucsd.edu/~elman/Papers/Bates&Elman.chapter.pdf>
851. Bechtel William. Explanation: a mechanist alternative [Электронный ресурс] / William Bechtel, Adele Abrahamsen // Stud. Hist. Phil. Biol. & Biomed.

Sci. – 2005. – № 36. – PP. 421. – Режим доступа: <https://mechanism.ucsd.edu/research/explanation.mechanisticalternative.pdf>

852. Bechtel W. What is psychological explanation? [Электронный ресурс] / Bechtel W., Wright C. // P. Calvo and J. Symons (ed.) Routledge companion to philosophy of psychology. – London : Routledge. – 2009. – PP. 113–130. – Режим доступа: <https://mechanism.ucsd.edu/research/What%20is%20Psychological%20Explanation.web.pdf>

853. Boden Margaret A. Mind as machine: a history of cognitive science / Margaret A Boden. – Oxford-NY: Oxford University press, 2006. – Vol. 1-2. – 1672 p. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.univpgri-palembang.ac.id/perpus-fkip/Perpustakaan/Filsafat/Sejarah%20Filsafat/10157470-Mind-as-Machine-a-History-of-Cognitive-Science-Vol-I-and-II.pdf>

854. Breitenbach Angela. Kant on Causal Knowledge Causality, Mechanism and Reflective Judgment / Angela Breitenbach // Causation and Modern Philosophy. – London: Routledge, 2011. – PP. 201–219 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://angelabreitenbach.weebly.com/uploads/5/7/5/7/57579773/breitenbach_causalknowledge.pdf

855. Bunge M. Matter and mind [Электронный ресурс] / Mario Bunge. – London-NY: Springer Science+Business Media B.V., 2010. – 339 p. – Режим доступа: [http://www.rosenfels.org/Mario_Bunge_-_Matter_and_Mind_-_A_Philosophical_Inquiry_\(Springer,_2010\).pdf](http://www.rosenfels.org/Mario_Bunge_-_Matter_and_Mind_-_A_Philosophical_Inquiry_(Springer,_2010).pdf)

856. Casey G. The Computational Metaphor and Cognitive Psychology [Электронный ресурс] / Casey Gerard, Moran Aidan P. // Irish Journal of Psychology. – 1989. – № 10 (2). – PP. 143–161. – Режим доступа: http://researchrepository.ucd.ie/bitstream/handle/10197/5530/The_Computational_Metaphor_and_Cognitive_Psychology.pdf?sequence=1

857. Čech Tom. Mobbing in primary schools – effects on interpersonal relationships and school climate, options for protection and prevention / Tom Čech // School and Health 21, 2010, Papers on Health Education. – Brno : Masarykova univerzita, 2010. – S. 347–356.

858. Cisek P. Beyond the computer metaphor: Behaviour as interaction [Электронный ресурс] / Cisek P. Journal of Consciousness Studies. – 1999. – Vol. 6, No. 11-12, pp. 125–142. – Режим доступа: <http://www.cisek.org/pavel/Pubs/Cis1999.pdf>

859. Cummins R. «How does it Work» vs «What are the lows». Two conceptions of psychological explanation / Robert Cummins // F. Keil & Robert A. Wilson (eds.) Explanation and Cognition – MIT Press, 2000. – P. 117–145 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.7272&rep=rep1&type=pdf>

860. Daniels D. H. Child development and classroom teaching: a review of the literature and amiplications for educating teachers [Электронный ресурс] / Daniels D.H., Shumow L. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/222417843_Child_development_and_classroom_teaching_A_review_of_the_literature_and_implications_for_educating_teachers

861. Dichek N. The ways to establish the personality oriented paradigm in the Ukrainian school education (Psycho-pedagogical aspect) / Dichek Natalia // The

Modern Higher Education Review (International Journal). – 2016. – № 1. – P. 74–83.

862. Elliott G. P. School mobbing and emotional abuse: See it – stop it – prevent it with dignity and respect / Gail Pursell Elliott. – N.J.-Hove : Brunner-Routledge. – 2003. – 140 p.

863. Ewing A. C. Kant's Treatment of Causality / Ewing A. C. – Hamden Conn. : Archon Books. – 1969. – 243с.

864. Fodor J. A. Psychological Explanation: An Introduction to the Philosophy of Psychology / Fodor J. A. – N.Y., 1968.

865. Furt H. G. Piaget's theory in practice. Thinking goes to school / Hans G. Furt, Harry Wachs. – New York : Oxford University Press, 1974. – 297 p.

866. Small G. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind [Электронный ресурс] / Gary Small, Gigi Vorgan. – Режим доступа : <http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780061340338>

867. Gigerenzer G. Mind as a computer: Birth of a metaphor / Gigerenzer Gerd, Goldstein Daniel G. // Creativity research journal. – 1996. – Vol. 9. – No 2–3. – PP. 131–144. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.dangoldstein.com/papers/GigerenzerGoldstein_MindAsComputer_CreativityResJ_1995.pdf

868. Greenough W. T. Experience and brain development / W. T. Greenough, J. Black // Brain development and cognition: A reader. – Oxford: Blackwell Publishers. 2002. – P. 186–213.

869. Gülcan Murat Gürcan. Teachers' perceptions regarding mobbing at schools / Murat Gürcan Gülcan // Academic journals. – 2015. – Vvol. 10 (8). – PP. 1202–1209.

870. Handbook of child and adolescent assessment. – Boston: Allyn and Bacon, 1991. – 511 p.

871. Hempel C.G. Studies in the Logic of Explanation / Hempel C.G., Oppenheim P. // Philosophy of Science. – 1948. – Vol. 15, N 2. – P. 135–175.

872. Holt J. How children fail / John Holt. – NJ : Pitman Publishing Company. – 1964. – 182 p.

873. Howell K.W. Curriculum based evaluation for special and remedial education / K. W. Howell, M. K. Morehead // A handbook for deciding what to teach. – Columbus, Ohio : Merrill Publishing Company, 1987. – 496 p.

874. Information Overload [Электронный ресурс]. – Режим доступа: (<http://www.gdrc.org/icts/i-overload/overload.html>).

875. Jaklewich H. Dysleksja i dysortografia jako prychyny niepowodzeń w nauce szkolnej / H. Jaklewich // Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów : Materiały z VI międzynarodowego sympozjum higieny i medycyny Szkolnej / pod redakcją Marii Chojeckiej, Jerzego Serejskiego, Lecha Zdunkiewicza. – Waszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1975. – S. 183–188.

876. Kauffman James M. Characteristics of children's behavior disorders / James M. Kauffman. – Columbus (Ohio): Charles E. Merrill Publishing Co. – 1985. – 415 p.

877. Kershaw J. D. Społeczne i srodowiskowe czynniki niepowodzeń

szkolnych / J. D. Kershaw // Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów : Materiały z VI międzynarodowego sympozjum higieny i medycyny Szkolnej / pod redakcją Marii Chojeckiej, Jerzego Serejskiego, Lecha Zdunkiewicza. – Waszawa : Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1975. – S. 40–51.

878. Korzybski, Alfred. A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics / Alfred Korzybski. – 1931. Reprinted in Science and Sanity, fifth ed. Institute of General Semantics. 1994. – P. 747–761.

879. Li X. Early childhood computer experience and cognitive and motor development / X. Li, M. S. Atkins // Pediatrics. – 2004. – Vol. 113. – № 6. – P. 1715–1722.

880. Machamer P. Thinking about Mechanisms / Peter Machamer, Lindley Darden, Carl F. Craver // Philosophy of Science. – 2000. – Vol. 67. – No. 1. – PP. 1–25 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://links.jstor.org/sici?sici=0031-8248%28200003%2967%3A1%3C1%3ATAM%3E2.0.CO%3B2-R>

881. Mandrowska-Xinxo A. Niepowodzenia szkolne uczniów jako rezultat kompleksowego oddziaływania czynników społeczno-srodowiskowych, psychicznych i zdrowotnych / A. Mandrowska-Xinxo // Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów : Materiały z VI międzynarodowego sympozjum higieny i medycyny Szkolnej/ pod redakcją Marii Chojeckiej, Jerzego Serejskiego, Lecha Zdunkiewicza. – Waszawa: Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1975. – S. 100–103.

882. Marek-Ruca Maria. Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży / Maria Marek-Ruca. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1976. – 131 s.

883. McLaughlin P. Kant's Critique of Teleology in Biological Explanation [Електронний ресурс] / McLaughlin P. – Lewiston- NY : Edwin Mellon Press. – 1990. – 199 p. – Режим доступу: <http://www.philosophie.uni-hd.de/imperia/md/content/fakultaeten/phil/philosophischesseminar2/mclaughlin/mcl2.pdf>

884. Mechanism in Science // Stanford Encyclopedia of Philosophy [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://plato.stanford.edu/entries/science-mechanisms/>

885. Mechanism // American Heritage Dictionary of the English Language, Fifth Edition. – Published by Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/mechanism>

886. Mechanism // Collins English Dictionary. – Complete and Unabridged, 12th Edition. – HarperCollins Publishers, 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thefreedictionary.com/mechanism>

887. Mechanistic theory // APA dictionary of psychology / edited by Gary R. VandenBos. – Washington, DC: American Psychological Association, 2007. – 1024 p.

888. Ohler J. Character Education for the Digital Age [Електронний ресурс] / Jason Ohler // Educational-leadership. – 2011. – Volume 68. – № 5. –

Режим доступа : <http://www.ascd.org/publications/feb11/vol68/num05/character-education-for-the-digital-age.aspx>

889. Ohlsen, Merle M. Modern methods in elementary education / Merle M. Ohlsen. – New York. – 1959. – 688 p.

890. Przyczyny niepowodzeń szkolnych w świetle badań lekarzy pedagogów i psychologów : Materiały z VI międzynarodowego sympozjum higieny i medycyny Szkolnej/ pod redakcją Marii Chojeckiej, Jerzego Serejskiego, Lecha Zdunkiewicza. – Warszawa : Wydawnictwa szkolne i pedagogiczne, 1975. – 222 s.

891. Psillos Stathis. The idea of mechanism [Электронный ресурс] / Stathis Psillos // Causality in the Sciences, in Illari et al. 2010. – PP. 771–788. – Режим доступа: <http://www.centenary.edu/attachments/philosophy/aizawa/publications/mackayfinal.d>

892. Rayner K. Psychological Science in the Public Interest [Электронный ресурс] / Keith Rayner, Barbara R. Foorman, Charles A. Perfetti, David Pesetsky and Mark S. Seidenberg. 2001. – Vol. 2, No. 2. – PP. 31–74 – Режим доступа:<http://www2.pitt.edu/~perfetti/PDF/How%20psych%20sci%20informs%20teaching%20of%20reading-%20Rayner%20et%20al.pdf>

893. Reuben F. Use of the Despert Fables (Revised Form) in Diagnostic Work with Children / Fine Reuben // Rorschach Research Exchange and Journal of Projective Techniques. – Volume 12, Issue 2. – 1948. – P. 106–118.

894. Seligman M. Failure to escape traumatic shock / M. Seligman, S.F. Maier // Journal of Experimental Psychology, 1967. – № 74. Issue 1 (May). – P. 1–9.

895. Siegler R. S. Mechanisms of Cognitive Development / R. S. Siegler // Annual Review of Psychology. – 1989. – Vol. 40. – P. 353–379.

896. Sloman A. The Computer Revolution in Philosophy: Philosophy, science and models of mind [Электронный ресурс] / A. Sloman. – Harvester press and Humanities press, 1978. – 197 p. – Режим доступа: <http://www.theassc.org/files/assc/crp.pdf>

897. Small G. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind [Электронный ресурс] / Gary Small, Gigi Vogran. – Режим доступа : <http://www.harpercollins.com/browseinside/index.aspx?isbn13=9780061340338>.

898. Subrahmanyam K. The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development [Электронный ресурс] / Kaveri Subrahmanyam, Robert E. Kraut, Patricia M. Greenfield, Elisheva F. Gross // Children and Computer Technology. – 2000. – № 2, vol. 10. – Режим доступа: <http://futureofchildren.org/publications/journals/article/index.xml?journalid=45&articleid=05§ionid=1345>

899. Suppe F. The search for philosophical understanding of scientific theories / F. Suppe (Ed.). The structure of scientific theories (pp. 3–241). – Urbana : University of Illinois Press, 1977.

900. Tung J. Social environment is associated with gene regulatory variation in the rhesus macaque immune system / Tung J., Barreiro L., Johnson Z., et. al. – April 9, 2012. PNAS Early Edition. pp. 1–6. DOI: 10.1073/– URL: pnas.1202734109.

901. Vansevicius A. What must we do with the overwhelming amount of information? [Электронный ресурс] / Antanas Vansevicius // The Journal of Polish

- Society for Geometry and Engineering Graphics. – Volume 17. – 2007. – P. 38–40.
 – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/238769958_WHAT_MUST_WE_DO_WITH_THE_OVERWHELMING_AMOUNT_OF_INFORMATION
902. Velmans M. Physical, psychological and virtual realities [Электронный ресурс] / Max Velmans // The Virtual Embodied London : Routledge, 1998 pp45-60. – Режим доступа : http://cogprints.org/4761/1/Physical_psychological_and_virtual_realities.pdf
903. Weiskopf D. A. Models and mechanisms in psychological explanation [Электронный ресурс] / Daniel A. Weiskopf // Synthese. – 2011. – Vol. 183. – № 3. – Pp. 313–338. – Режим доступа: http://www.gsu.edu/~phldaw/papers/models_and_mechanisms.pdf
904. Woronowicz B. T. Dziecko a komputer [Электронный ресурс] / Bohdan T. Woronowicz. – Режим доступа : <http://www.sieciopolizm.eu/mid.php?sel=dziecko>.
905. Wright C. Mechanisms and Psychological Explanation / Cory Wright, William Bechtel // Philosophy of Psychology and Cognitive Science (Volume 4 of the Handbook of the Philosophy of Science). – New York: Elsevier. – 2006. – P. 31–79 [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/238638376_Mechanisms_and_Psychological_Explanation
906. Xiaoming L. Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development / Li Xiaoming // Pediatrics. – 2004. – № 6, June 1, vol. 113. – P. 1715–1722.

ДОДАТКИ

**Результати перевірки комісією МО України роботи
диференційованих класів
школи № 4 м. Узина за 1990–1994 рр.**

Аналіз підсумкових контрольних робіт за 1990-1991 н.р.

Класи	Роботу писали	Математика				% якості	Роботу писали	Українська мова				% якості
		«5»	«4»	«3»	«2»			«5»	«4»	«3»	«2»	
2-А (КПН)	31	10	21	–	–	100	31	14	17			100
1-Б, 1-В (КПУ)	33	–	12	17	4	88	33	3	17	11	2	94
1-і класи віков. норми	330	109	142	58	21	94	329	114	155	48	12	93
2-і класи	246	94	118	30	4	98	246	63	108	66	9	96
3-і класи	213	65	93	43	12	93	218	46	125	43	4	98

Результати навичок читання за 1990-1991 н.р.

Тема читання	1-А КІПН	1-Б КІПН	1-В КІПН	1-Г	1-Д	1-Е	1-Є	1-Ж	1-З	1-І	1-К	1-Л	1-М	1-Н	2-А	2-Б	2-В	2-Г	2-Д	2-Е	2-Є	2-Ж	2-З	3-А	3-Б	3-В	3-Г	3-Д	3-Е	3-Є	3-Ж	
До 10 сл.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
10-20	—	—	—	—	1	2	4	—	2	—	3	2	—	4	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
21-30	—	2	3	1	4	1	12	3	—	2	16	7	1	9	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	1	—	
31-40	—	10	7	5	8	9	8	2	8	12	11	15	11	10	—	—	3	1	—	—	—	1	6	4	—	—	—	—	1	—	—	
41-50	—	4	5	12	10	7	6	7	4	5	3	5	6	4	8	7	4	3	6	—	—	3	1	3	—	1	—	—	2	1	—	
51-60	—	1	2	6	8	9	—	7	10	4	1	3	9	2	6	1	4	4	7	—	—	7	6	2	1	4	1	—	1	4	1	
61-70	14	—	—	3	3	1	—	5	3	1	—	1	2	1	4	5	4	4	4	—	—	5	8	6	1	7	6	5	1	2	2	5
71-80	5	—	—	5	—	1	1	7	—	2	—	—	—	—	4	12	7	4	1	—	—	7	—	1	3	3	5	12	3	5	3	12
81-90	4	—	—	1	—	—	—	2	—	—	—	1	2	—	—	1	2	4	1	—	—	4	—	7	8	6	10	3	20	5	2	2
91-100	4	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	2	4	—	—	1	2	2	6	4	4	3	3	4	3	5
100 і б.	5	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	—	1	—	1	—	5	4	2	—	—	1	1	2	13	8	4	5	—	10	14	6
Учнів у класі перевір.	32	17	17	34	35	30	31	33	28	29	34	34	32	30	24	29	29	26	25	—	—	29	28	28	32	33	30	30	27	30	30	31

Техніка читання за 1991-1992 н.р.

Класи	Кількість учнів	Норма	Нижче норми
1-і класи			
Класи вікової норми	234	215-92%	19-8%
Класи підвищеної індивід. уваги	31	29-94%	2-6%
2-і класи			
Клас прискореного навчання	24	24-100%	—
Класи вікової норми	345	317-92%	28-8%
Класи підвищеної індивід. уваги	34	34-100%	—
3-і класи			
Клас прискореного навчання	31	29-94%	2-6% (повільно)
Класи вікової норми	245	211-86%	34-14%

Результати контрольних робіт за 1991-1992 н.р.

Класи	Контрольні роботи	Роботу писали	Виконали на «4» і «5»	Не впорались із завданням
1-і класи				
Класи вікової норми	математика	233	156-67%	28-12%
	українська мова	236	178-75%	12-5%
Класи підвищеної індивід. уваги	математика	29	15-52%	1-3%
	українська мова	30	18-60%	1-3%
2-і класи				
Клас прискореного навчання	математика	24	21-88%	—
	українська мова	24	22-92%	—
Класи вікової норми	математика	310	222-72%	30-10%
	українська мова	315	116-37%	20-6%
Класи підвищеної індивід. уваги	математика	28	18-64%	1-4%
	українська мова	22	12-54%	1-5%
3-і класи				
Клас прискореного навчання	математика	28	26-93%	—
	українська мова	28	24-86%	—
Класи вікової норми	математика	222	174-78%	5-2%
	українська мова	219	150-68%	19-9%

Техніка читання за 1992-1993 н.р.

Класи	Кількість учнів	Норма	Нижче норми
1-і класи			
Класи вікової норми	293	167-57%	126-43%
Класи підвищеної індивід. уваги	29	25-86%	4-14%
2-і класи			
Клас прискореного навчання	23	23-100%	—
Класи вікової норми	234	177-76%	57-24%
Класи підвищеної індивід. уваги	18	16-89%	2 (50 сл.)-11%
3-і класи			
Клас прискореного навчання	23	23 (2 уч. – 90 сл.)-100%	—
Класи вікової норми	328	138-42%	190-58%
Класи підвищеної індивід. уваги	32	27-84%	5 (40-50 сл.)-16%

Математика за 1992-1993 н.р.

Класи	Вид роботи	Кількість учнів	«5»	«4»	«3»	«2»
1-ї класи						
Класи вікової норми	математ. диктант	271	48-18%	104-38%	107-39%	12-4%
	контр. робота	260	75-29%	122-47%	55-21%	8-3%
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	27	1-4%	7-26%	15-56%	4-15%
	контр. робота	27	5-19%	12-44%	4-15%	6-22%
2-ї класи						
Клас прискореного навчання	математ. диктант	23	8-35%	15-65%	—	—
	контр. робота	23	17-74%	6-26%	—	—
Класи вікової норми	математ. диктант	224	64-29%	93-42%	46-21%	21-9%
	контр. робота	243	89-37%	112-46%	37-15%	5-2%
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	16	—	11-69%	4-25%	1-6%
	контр. робота	17	1-6%	6-35%	9-53%	1-6%
3-ї класи						
Клас прискореного навчання	математ. диктант	18	—	14-78%	4-22%	—
	контр. робота	19	8-42%	9-47%	2-11%	—
Класи вікової норми	математ. диктант	290	15-5%	76-26%	116-40%	83-29%
	контр. робота	299	125-42%	105-35%	55-18%	14-5%
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	31	1-3%	12-39%	14-45%	4-13%
	контр. робота	31	6-19%	13-42%	10-32%	2-6%

Українська мова за 1992-1993 н.р.

Класи	Вид роботи	Кількість учнів	«5»	«4»	«3»	«2»
1-ї класи						
Класи вікової норми	словник. диктант	269	93-35%	100-37%	58-22%	18-7%
	контр. робота	261	79-30%	127-49%	51-20%	4-2%
Класи підвищеної індивід. уваги	словник. диктант	27	4-15%	15-56%	4-15%	4-15%
	контр. робота	25	3-12%	14-56%	5-20%	3-12%
2-ї класи						
Клас прискореного навчання	словник. диктант	23	15-65%	8-35%	—	—
	контр. робота	23	14-61%	9-39%	—	—
Класи вікової норми	словник. диктант	227	73-32%	112-49%	37-16%	5-2%
	контр. робота	207	79-38%	77-37%	42-20%	9-4%
Класи підвищеної індивід. уваги	словник. диктант	16	3-19%	10-63%	2-13%	1-6%
	контр. робота	17	—	6-35%	10-59%	1-6%
3-ї класи						
Клас прискореного навчання	словник. диктант	19	6-23%	11-58%	2-11%	—
	контр. робота	17	3-18%	12-71%	2-12%	—
Класи вікової норми	словник. диктант	286	37-13%	86-30%	102-36%	61-21%
	контр. робота	287	101-35%	120-42%	53-18%	13-5%
Класи підвищеної індивід. уваги	словник. диктант	32	2-6%	8-25%	20-63%	2-6%
	контр. робота	30	7-23%	12-40%	9-30%	2-7%

1993-1994 н.р.
Техніка читання за 1993-1994 н.р.

Класи	Кількість учнів	Норма	Нижче норми	Вище норми	Примітка
1-і класи					
Класи вікової норми	189	60-32%	104-50%	25-13%	
Класи підвищеної індивід. уваги	19	7-37%	10 (21-35 сл./хв.)-53%	2-11%	5 учнів мають діагноз ЗПР
2-і класи					
Клас прискореного навчання	20	7-35%	—	13-65%	
Класи вікової норми	293	159-54%	36-12%	98-33%	
Класи підвищеної індивід. уваги	30	8-27%	22 (30-51 сл./хв.)-70% з них 3 уч. нижче 30 сл./хв.	—	5 учнів мають діагноз ЗПР
3-і класи					
Клас прискореного навчання	22	9-41%	4 (64-79 сл./хв.)-18%	9-41%	
Класи вікової норми	220	42-19%	118 (з них 9 уч. нижче 40 сл./хв.)-54%	60-27%	
Класи підвищеної індивід. уваги	16	5-31%	9 (60-80 сл./хв.)-56%	2-13%	

Математика за 1993-1994 н.р.

Класи	Вид роботи	Кількість учнів	«5»	«4»	«3»	«2»	Примітка
1-ї класи							
Класи вікової норми	математ. диктант	158	66-42%	54-34%	24-15%	14-9%	
	контр. робота	153	47-31%	57-37%	42-27%	7-5%	
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	18	–	4-22%	12-67%	2-11%	5 учнів 1-го мають діагноз ЗПР
	контр. робота	18	–	6-33%	7-39%	5-28%	
2-ї класи							
Клас прискореного навчання	математ. диктант	18	8-44%	9-50%	1-6%	–	
	контр. робота	19	6-32%	8-42%	5-26%	–	
Класи вікової норми	математ. диктант	253	57-23%	135-53%	48-19%	12-5%	
	контр. робота	255	83-33%	118-46%	48-19%	6-2%	
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	27	3-11%	15-56%	7-26%	2-7%	5 учнів 2-В мають діагноз ЗПР
	контр. робота	27	6-22%	10-37%	9-33%	2-7%	
3-ї класи							
Клас прискореного навчання	математ. диктант	19	9-47%	7-37%	3-16%	–	
	контр. робота	20	11-55%	9-45%	–	–	
Класи вікової норми	математ. диктант	209	66-31%	96-46%	41-20%	6-3%	
	контр. робота	204	56-27%	91-45%	50-25%	7-3%	
Класи підвищеної індивід. уваги	математ. диктант	16	2-12%	7-44%	7-44%	–	
	контр. робота	15	1-7%	8-53%	6-40%	–	

РЕЗУЛЬТАТИ КОНТРОЛЬНИХ РОБІТ

Українська мова

м. Узин за 1993-1994 н.р.

Тип класу	Вид роботи	Клас	Писало	5	%	4	%	3	%	2	%
Класи вікової норми	Словн. диктант	1-ші	156	53	34	61	39	29	19	13	8
	Диктант		159	48	30	58	36	24	15	29	18
	Завдання		159	37	23	68	43	37	23	17	11
Класи підвищеної індивідуальної уваги	Словн. диктант		18	—	—	9	50	5	28	4	22
	Диктант		18	1	5	1	5	10	56	6	33
	Завдання		18	—	—	6	33	10	56	2	11
Клас прискореного навчання	Словн. диктант	2-гі	19	12	63	7	37	—	—	—	—
	Диктант		18	7	39	11	61	—	—	—	—
	Завдання		18	9	50	6	33	3	17	—	—
Класи вікової норми	Словн. диктант		249	94	38	112	45	37	15	6	2
	Диктант		246	62	25	125	51	46	19	13	5
	Завдання		246	99	40	100	41	44	18	3	1
Класи підвищеної індивідуальної уваги	Словн. диктант		27	6	22	16	59	5	19	—	—
	Диктант		26	4	15	12	46	8	31	2	8
	Завдання		26	9	35	10	38	4	15	3	12
Клас прискореного навчання	Словн. диктант	3-ті	20	11	55	9	45	—	—	—	—
	Диктант		20	11	55	9	45	—	—	—	—
	Завдання		20	11	55	9	45	—	—	—	—
Класи вікової норми	Словн. диктант		195	68	35	83	43	40	21	4	3
	Диктант		212	80	38	86	41	41	19	5	2
	Завдання		212	69	38	92	43	45	21	6	3
Класи підвищеної індивідуальної уваги	Словн. диктант		15	2	13	8	53	5	33	—	—
	Диктант		15	1	7	9	60	5	33	—	—
	Завдання		15	1	7	6	40	8	53	—	—

**Відповіді дітей класів вирівнювання
(сформованих після першого класу) та підвищеної
індивідуальної уваги (донавчальне тестування)
у тесті незакінчених речень**

Тестування анонімне, орфографія виправлена.

Клас підвищеної індивідуальної уваги (3-й рік навчання)	Клас вирівнювання (3-й рік навчання)
<p>Мій клас... Красивий, у нас у класі вазони; самий кращий, бо я люблю в ньому учитися; дружний, ніхто не б'ється; гарний; чудовий і прекрасний; кращий від усіх класів; кращий і всі добре вчиться; добрий; маленький; самий дорожчий (?); хороший; красивий; найкращий; самий маленький; дружний.</p>	<p>Мій клас... Найменший у школі, поганий, бо хлопці б'ються; дуже великий; пустий; неуклюжий; розумний; великий; одинокий; нещасний; прогулює уроки; часто б'ється з іншими класами; добрий; невезучий; забутий; неоднаковий – дівчата хороші, а хлопці ні.</p>
<p>Моя учителька... хороша; не лає мене, но я її боюся; вона допомагає мені; не любить ставити двійки; добра; я її гладжу (?); хороша; допомагає вирішувати задачі; не свариться на дітей; хороша; не ругає мене; любить мене; підказує як робити; добра; не проти мене; не зла; не любить мене, коли у мене не п'ятірки; сміється; не б'ється; показує, де я помилився; хороша; любить всіх діток.</p>	<p>Моя учителька... ставить двійку; не зла; не погана; не плаче; гладить мене по голові; не любить двійок; поставити мені двійку і я з горя піду з уроку; поставила мені двійку, а я купила собі морозиво; не поставила мені 2 за те, що я не відповіла на питання; не любить мене, а всіх любить; моя вчителька не дуже любить мене; ставить двійку в щоденник вона мені; не любить, коли ми розаовляємо; не може ставити двійки; зве мене «назнайка»</p>

<p>Я б дуже хотів (хотіла)... написати в зошиті на п'ять; машину; сіро; співати в ансамблі; велосипед; собачку; папугу; машину і ружжо; щоб тато з мамою не сварився; кота; велосипед; вчитись на п'ятірки і четвірки; фломастери; щоб мій клас дуже добре вчився; щоб було гарно; щоб двійок не ставили; щоб тато на роботу ходив; машинку; вчитись гарно; кота; велосипед; поїхати на море; ляльку; написати на п'ять і щоб мама не була; гарно вчитися; собачку; машину; бути щасливою; стати відмінницею; щоб було багато свят; щоб мама не хворіла; одержувати четвірки і п'ятірки; вирости; велосипед; щоб мене мама не була; канікули.</p>	<p>Я б дуже хотів (хотіла)... забути втрачене щастя; поміняти двійку на п'ятірку; забути про двійки; поміняти фантіки; забути ту страшну ніч; забути про навчання; забути зиму; забути образу; забути школу; не думати про навчання, бо коли я їду вранці в школу, то з горя купляю морозиво; щоб не було так страшно; поміняти вчительку; поміняти однокласників; не мати двійок.</p>
<p>Діти інших класів...б'ють, забирають м'яч; не люблять, щоб їх били; не люблять нас; не люблять математику і мову; великі і малі; погано навчаються; хороші і я з ними граюсь; хотіли б бути з нами; дуже розумні; вчать краще нас; дуже гарно вчать; люблять гуляти в ігри; мене не люблять; я б хотів з ними дружити; погано вчать; люблять директора; їх багато; добрі; дуже погані; зазидуючі; перестрівають і б'ють.</p>	<p>Діти інших класів... двієчники; в польоті, а я ні; веселі; б'ються, але ми їх вб'ємо; маленькі; штовхаються; віники; дуже великі; вони весь час мене ображають; ідіоти; щасливі; ще діждуться; думають, що вони кращі; як тільки мене бачать, то втікають.</p>

Для порівняння наводимо відповіді на ті ж самі пункти тесту дітей класів прискореного навчання.

Мій клас: вихований; уважний; гарний і привітливий; кращий від усіх; найкращий; красивий і затишний; великий і світлий, хороший, тихий; найсильніший; кращий в нашій школі; найгарніший; сильний, бо діти вчаться дуже гарно; самий розумний і самий культурний; найсильніший; розумний.

Моя учителька...дуже гарно вчить дітей; вчить так, що я стараюся; хоче нас чогось навчити; гарна; не любить кричати; добра; мене любить; вчить нас багато; поважає нас за наш розум; любить, коли діти пишуть старанно; хвалить мене; хороша; багато знає; перемагала на конкурсі; розумна; любить, коли багато п'ятірок.

Я б дуже хотів (хотіла)... щоб зі мною всі дружили; щоб моя мама любила мене; бути відмінницею; стати відмінником і щоб мене не били; щоб роботи були всі гарні; учитися на п'ять; щоб мене поважали у класі; щоб швидше був мій день народження; просто почитати книжку; щоб були хороші оцінки; поїхати до Москви; щоб не били, коли приношу двійку; бути льотчиком.

Діти інших класів: галасливі; сильніші за нас; поважають наш клас; люблять гратися зі мною; хвастаються, що дружать зі мною; теж розумні і ласкаві; дружать між собою; потрібні в змаганні; люблять гуляти; люблять математику; бігають і кричать; гарно вчаться і розуміють вчителя; стараються писати; дуже стараються; неухажні.

Додаток № 3

Відповіді учителів початкових класів, що працюють у школах з диференційованим навчанням на питання анонімної анкети.

2. Які діти з Вашої точки зору вчаться в класах підвищеної індивідуальної уваги (відповіді писались у довільній формі, тому в таблиці представлено їхнє певне узагальнення)

1. Діти із недостатньою готовністю до шкільного навчання.	21	9,8
2. Діти із низьким інтелектуальним рівнем	81	37,85
3. Занедбані діти	18	8,41
4. Діти із навчальними труднощами, яким взагалі важко вчитися	32	14.96
5. Діти з мовними та психічними порушеннями, яким потрібно допомога логопеда та лікаря	62	28.98
Всього	214	%

1. Як ви ставитесь до диференціації в початковій та середній школі?

1. Позитивно	209	97,7
2. Негативно	2	0.93
3. Ще не визначилась	3	1,4
Всього	214	%

2. Чи погодились би Ви особисто працювати в класах підвищеної індивідуальної уваги?

1. Так.	45	21,0
2. Ні.	71	33,2
3. Не впевнена.	98	45,8
Всього	214	%

Відповіді на анонімну анкету, що проводилась серед слухачів курсів для вчителів шкіл з диференційованим навчанням (потрібно було просто підкреслити потрібну відповідь)

4. Якщо б вашу дитину порекомендували в клас підвищеної індивідуальної уваги, то чи погодились би ви її туди віддати:

1. Так	12	31,5
2. Ні	22	57,9
3. Не знаю	4	10,5
Всього	38	%

5. Як би вашу дитину порекомендували в клас прискореного навчання, то чи погодились би ви її туди віддати?

1. Так	33	86,8
2. Ні	4	10,5
3. Не знаю	1	2,6
Всього	38	%

8.1. Чи погодились би ви працювати в класі прискореного навчання?

1. Так	35	92
2. Ні	3	8
Всього	38	%

8.2. Чи погодились би ви працювати в класі підвищеної індивідуальної уваги?

1. Так	11	28,9
2. Ні	27	71,0
Всього	38	%

**Рівні сформованості рис індивідуальності
першокласників СШ 220 і 170 м. Києва (1990/91) навчальний
рік.**

Риси індивідуальності	Всього школярів	Рівні сформованості					
		Низький і дуже низький		Ничже середнього		Разом	
		Всього	%	Всього	%	Всього	%
I	2	3	4	5	6	7	8
I.Мотиви учіння							
1.Допитливість і розумова активність	180	31	17	15	8,3	46	25,5
2.Працелюбність	180	28	15,5	15	8,3	43	23,9
3.Схвалення батьків	180	18	10	19	10,5	37	20,6
II.Пізнавальні здібності							
1.Пам'ять	180	18	10	22	12,2	40	22,2
2.Мислення	180	19	10,5	14	7,7	33	18,3
3.Спостережливність	180	15	8,3	20	11,1	35	19,4
4.Мовний розвиток	180	34	18,9	7	3,9	41	22,8
III.Вольові риси характеру							
1.Довільна увага	180	31	17,2	26	14,4	57	31,7
2.Наполегливість у роботі	180	29	16	19	10,5	48	26,7
3.Організованість	180	38	21	18	10	56	31
4.Дисциплінованість	180	38	11,6	12	6,7	50	17,2

Додаток 5

**Узагальнені рівні сформованості рис індивідуальності
першокласників Хотинської СШ №1, Острозької СШ №1,
Решетилівської середньої школи, Костянтинівської СШ № 1,
Волновахської СШ № 5, Ізяславської СШ №3, Перегинської
СШ № 1, Надвоянської СШ №1, середньої школи м. Яремче,
Калуської СШ №6, Драчинської середньої школи
(1990/91) навчальний рік.**

Риси індивідуальності	Всього школярів	Рівні сформованості					
		Низький і дуже низький		Ничже середнього		Разом	
		Всього	%	Всього	%	Всього	%
I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
I.Мотиви учіння							
1.Допитливість і розумова активність	100	36	36	18	18	54	54
2.Працелюбність	100	21	21	24	24	45	45
3.Схвалення батьків	71	9	12,6	8	11,3	17	23,9
II.Пізнавальні здібності							
1.Пам'ять	183	49	26,8	38	20,8	87	47,5
2.Мислення	494	94	19	52	10,5	146	20,5
3.Спостережливість	100	17	17	19	19	36	36
4.Мовний розвиток	183	48	26,3	54	29,5	102	55,7
III.Вольові риси характеру.							
1.Довільна увага	183	65	35,5	43	23,5	108	59
2.Настійливість у роботі	100	27	27	11	11	38	38
3.Організованість	183	71	38,8	39	21,3	110	60,1
4.Дисциплінованість	100	26	26	16	16	42	42

**Закінчення історій про хороші та погані оцінки успішними та
неуспішними школярами**

Іде додому ведмежатко і плаче. Повний портфель у нього поганих оцінок. «І як це могло статися»? – думає воно.

Неуспішні школярі.

Маргарита (4-й клас): І тут іде зайчик і питає:

- Ведмежатко, чого ти плачеш?
- Отримав я цілу купу поганих оцінок.
- Чому?

– Сам не знаю. Готувався я до уроку математики, дивлюся – немає щоденника. А потім прийшла вчителька і поклала щоденник на парту. Відкриваю його і бачу...

Ось із-за чого я так гірко плачу, – каже ведмежатко.

– Напевно вчителька бачила, як ти погано вів себе на перерві, – каже зайчик. – От погані оцінки тобі і поставила.

– Мабуть, так, – погодилося ведмежатко.

Назар (4-й клас): Прийшло ведмежатко додому і з соромом показало матусі свій щоденник.

– Мамо, не кричи на мене, це усе вчителька зла. Я не винний, – сказало ведмежатко.

Федір (4-й клас):

– Мамо, – ледве чутно сказало ведмежа, – тільки ти не сварися на мене, може, я вчора погано вчив уроки?

- Ні, сказала мама сину.
- Тоді чому в мене повний портфель поганих оцінок?
- Може, ти себе погано поводиш? – спитала мама.
- Ні, матусю, я себе гарно вів. Може, у мене погані оцінки тільки тому, що в зошитах почерк поганий?
- Може, – відповіла матуся.

Ростислав (4-й клас):

Ведмежатко прийшло додому. Воно нічого не розповіло матері. Воно поїло і побігло на вулицю. На другий день ведмежатко прийшло до школи і питає вчительки:

- Як це могло статися, що за рік у мене погані оцінки?
- Ти згадай весь навчальний рік, як ти не слухав уроки, не вчив правила, не робив домашнє завдання. Ти навіть контрольні роботи не писав. Сидів, грався.

Ведмедик подумав і сказав: Якщо я не візьмусь за розум, оцінок гарних не буде.

Роман (3-й клас):

Він не зробив уроки. І він не хотів їх робити. І він був йолоп.

Іван (3-й клас):

Учитель говорив йому не ловти гав, а він ловив. Потім почав прогулювати уроки, тому що в щоденник написали зауваження. І так тривало кожен день. Він пішов додому, мама дівстала з портфеля щоденник і подивилась, вона була засмучена.

Андрій (2-й клас) Усна розповідь за тим же початком.

Йому далеко додому йти. А поки іде, зустрічає друзів. І треба погуляти, бо вони образяться. От він поки додому прийде, то вже пізно. А вранці треба рано вставати і спати хочеться. І він запізнюється на уроки. Вчителька двійки ставить.

Настя (2-й клас):

У нього же тирса в голові. Йому важко. Там ще дружок Васько накрутив. А вчителька думає, що у нього не тирса. І кричить.

Коля (1-й клас):

Він балувався і не слухав учителя. І без завдання прийшов, бо весь час гуляв або лежав на кроваті, бо втомився.

Денис (1-й клас):

Бо він робить те, що хоче. Йому важко. Гратися хочеться, а в школі важко і неінтересно. Задачі рішать тяжко. Дуже тяжко.

Саша (1-й клас):

У нього ручка заїдає і він пише погано. А вчителька на нього думає. А у нього просто ручка погана і зошит не під нахилом.

Хороші учні:

Анна (4-й клас):

Йшло ведмежатко, йшло...Змучившись воно присіло на лавочку біля дерева й задумалось як вчилось весь навчальний рік. Звірятко все пригадало. Ведмежатко так добре починало! І так погано закінчило. Раптом воно почуло якийсь голос:

– Ти ще можеш все виправити, якщо будеш старанно вчитися.

– Хто це? – здивовано запитало ведмежа.

– Це я, котик, – пискляво сказало звірятко.

Ведмежатко глянуло на дерево. На ньому сиділо маленьке кошеня.

– Ти чого плачеш? – спитало воно.

Ведмежатко все й розповіло. Кошеня допомогло йому. Воно

переконало школяра, що треба все вчити і повторювати по сім разів.

Від того часу кошеня й ведмежатко дуже сильно дружать. Школярник більше не переймається шкільними проблемами, бо все твердо вчить.

Катерина (4-й клас): Ведмедик пригадав свій навчальний рік. На уроках звірятко не слухало вчителя. Воно завжди сміялося, крутилося за партою. Прийшовши додому, ведмежа закидало книжки і дивилось телевізор. Звірятко не слухалось батьків. Воно завжди робило все по-своєму.

Ведмежатко зрозуміло, що не можна бути таким, яким він був. Новий навчальний рік ведмедик розпочав і закінчив з найкращими оцінками. Тепер він завжди слухав уроки, батьків, вчителів і завжди вчив домашнє завдання. Всім треба таким бути.

Даша (3-й клас):

Дунав, гадав ведмедик, але так і не прийшло йому в голову ні-чого. «Я ж сидів на уроці», – казав він сам собі.

Прийшов він додому, ну звичайно отримав доброго прочухана від мам-ведмедиці. Насправді він просто не виконав домашні завдання з жодного предмета. Зате витер штанами увесь ліс, бо оббігав з друзями півлісу, але розумнішим від цього він не став.

Я зробила висновок, що замість безглузлого марнування часу треба вчитися і з усіх сил старатися.

Тарас (3-й клас):

Тому, що він був дуже лінивий і неслухняний, а вчитися зовсім не хотів. От його і сварили кожного дня. Йому стало соромно, тому він став вчитися краще. У кінці року в табелі були дуже гарні оцінки.

Аліна (1-й клас):

Він погано вчився, бо балувався. А я не балуюсь. Я слухаю вчительку, бо що вона розповідає це цікаво. А ведмедик дурний, бо йому не цікаво. Мені багато що цікаво, особливо, коли про рослини.

Настя (1-й клас):

Ведмеду так і треба, бо він лінивий. Він хоче лежати на кроваті і нічого не робити. Він обманує і каже, що в нього живіт болить. Який живіт, коли він на перерві бігає і кричить. А на уроці такий тихий, руки не піднімає. І тільки його щось питають, то зразу – живіт болить, живіт болить. З ним ніхто не грається – бо він поганий. З поганими учнями дітки не граються, бо їх ругають на уроках. А мене не ругають і граються зі мною.

Тіна (1-й клас):

Бо він грався на уроці. В нього на столі машинка стояла. Він грався на другій парті. Я бачила.

Експериментальна програма розвитку мислення.
(трирічна початкова школа)

Пояснювальна записка

Психологічними особливостями учнів молодшого шкільного віку є їхня емоційність і гострота сприйняття, краще розвинута наочно-образна пам'ять ніж словесно-логічна, конкретність мислення. Для того, щоб навчання проходило не на рівні запам'ятовування, а на рівні активного розуміння, учитель повинен не тільки максимально образно пояснювати дитині матеріал, але й долучати її до мислительної діяльності, в процесі якої і буде проходити пізнання, почнуть формуватися механізми психічного відображення: відчуття, сприймання, мислення, пам'ять, увага, уява, фантазія.

Від того, наскільки вдалося поставити учня в умови, які змушують його працювати в повну міру своїх можливостей, залежить успіх навчання в цілому. Вміння мислити не дається дитині від народження, воно розвивається і шліфується в процесі навчання. Методи і прийоми навчання – не просто засіб передачі знань, умінь і навичок, вони одночасно виступають і засобом організації пізнавальної діяльності учнів, формування їхньої особистості. Проте розвиток мислення тільки через навчальні предмети носить дещо стихійний характер, обмежує можливості поетапного формування мислительних операцій, що значно знижує ефективність цієї роботи. Подолати перераховані недоліки і покликаний експериментальний курс «Розвиток мислення».

2 клас

(1 урок на тиждень)

Предмети навколо нас. Їхні основні характеристики: форма, колір, розмір, запах, смак. Предмети схожі, різні, однакові, подібні. Предмети і слова, що їх позначають. Тренінг пам'яті.

Властивості предметів. Головні і другорядні властивості предметів. Ділення предметів на групи за різними ознаками. Опис предметів за запитаннями. Тренінг уваги.

Колір предметів. Кольори веселки та їхні відтінки. Кольори холодні і гарячі. Опис пір року з використанням кольорів. Кольори «веселі» та «сумні». Передача настрою за допомогою кольорів. Характеристика експресивного малюнку через його колір. Малювання психічного стану (сум, радість, горе, сміх, плач і т. д.) Тренінг уваги.

Загадки. Принципи побудови і ключі до відгадування загадок. Опис знайомих предметів у формі загадки. Збагачення лексичного запасу учнів. Тренінг пам'яті.

Порівняння предметів. Аналогії та подібності. Опис предметів за аналогією. Відмінності подібних предметів, подібності відмінних. Головні ознаки предметів. Уміння виділяти ознаку, що об'єднує на перший погляд різні предмети і слова. Ігри з зайвими малюнками і словами. Тренінг просторової перцепції.

Запахи. Уміння описати квітку, ліс, поле, сніданок, автобусну зупинку через запахи. Тренінг пам'яті.

Аналіз і синтез ознак предмета. Побудова описів предметів через їхні відмінності (стілець–годинник, тигр–пилосос і т. п.). Опис одного предмета через ознаки іншого. Пряме і переносне значення слів. Метафори (без використання терміну). Ідіоматичні вирази з метафорами. Читання байок і пояснення метафоричності їхнього змісту. Загадки, що використовують метафори, видумування загадок, що будуються з допомогою слів з переносним значенням.

Опис предмета з опорою на його функцію. Назви напрямів руху: вперед, назад, вгору, вниз, праворуч, ліворуч, на схід, захід, північ, південь, навпрошки.../ Опис руху в лабіринті. Тренінг просторової орієнтації. Встановлення головної ознаки за допомогою другорядних. Пошук альтернативних рішень. Перевтілення. Побудова діалогу від імені вигаданих осіб (кіт–пес, Баба Яга – Змій Горинич і т. п.) Тренінг уміння відокремлювати форму, предмета від його змісту.

Класифікація ознак. Практикування у вирішенні задач, заснованих на порівнянні. Опис однієї і тієї ж ситуації від імені різних дійових осіб. Тренінг пам'яті.

3 клас

(2 уроки на тиждень)

Зміни предметів і явищ. Зміни в природі. Слова, які допомагають знайти зміни. Формування уміння правильно ставити запитання і давати відповіді. Залежність суті запитання від послідовності слів та інтонації. Питальні займенники /без терміну/ Побудова питальних речень відмінних за структурою і змістом. Встановлення причини події (зміни) за допомогою запитань. Правила побудови евристичного діалогу. Трансформація тексту. Зміни закономірні і зміни випадкові. Порівняння статичного і динамічного опису. Побудова динамічного опису за допомогою питань.

Вивчення змін за допомогою матриць. Структура матриці. Розміщення фігур у матриці. Абстрактні фігури як заміники реальних предметів і явищ. Кодування подій в матриці за допомогою символів.

Зміна форми. Встановлення закону зміни. Трансформація опису в сюжетну замальовку. Запитання як каркас сюжету. Слова, що характеризують форму предмета. Різноманітні способи використання слів в описі.

Зміни часу. Логічна і алогічна послідовність подій. Причинно-наслідкові зв'язки між віддаленими подіями. Побудова логічного ланцюжка.

Суттєві і несуттєві зміни. Визначення попередньої і наступної зміни. Встановлення послідовності сюжетних малюнків. Розповідь за малюнками. Робота з деформованим текстом. Встановлення відсутніх логічних зв'язків між подіями.

Зміна кольору. Опис предметів за допомогою диференціації кольорів. Пряме і переносне значення кольорів. Метафоричне вживання назв кольорів. Роль кольору в експресивному малюнку. Передача внутрішнього стану людини за допомогою фарб.

Збагачення лексичного запасу учнів: слова на позначення почуттів. Тренування творчої уяви дітей: відчуй почуття. Твір-опис власного емоційного стану і малюнок до нього.

Правило ОФОРСОЗ. (Одна фігура, один рядок, один стовпчик, одна зміна). Застосування правила до розв'язання задач, доповнення матриць, побудова логічних оповідей.

Зміна розміру. Відносність і абсолютність розміру предмета. Оповідання Г.Остера «Це я повзу». Антоніми (без терміну). Залежність опису одного й того ж предмета від розміру описувача. Опис класної кімнати Гулівером і ліліпутом.

Переміщення. Дорожні нотатки як особливий вид динамічного опису. Аналіз уривків з книги Дж.К.Джерома «Троє в одному човні (не рахуючи собаки)». Побудова плану опису мандрів мурахи, зробленого деревом, яким мураха мандрував і опису мандрів деревом, зробленого мурахою.

Перевертання як особливий вид переміщення. Відмінність перевертання від усіх інших змін. Плутанини і перевертання. Схожість і відмінність між ними. Написання плутанин за заданими схемами.

Зміни кількості: збільшення-зменшення. Розміщення предметів у заданій послідовності. Встановлення закономірності ланцюжка змін. Побудова логічного висновку за схемою: чому-тому. Написання казки за початком.

Зміни кількості: додавання-віднімання. Написання казки за опорою і відомими характерними особливостями основних героїв.

Парадоксальні зміни. Незвичайні, але закономірні явища в природі. Вільне фантазування за власним планом.

Повторення вивченого. Зміни: матрична модель і реальне існування. «Таємні мови» і принцип їхнього створення. Вправляння в придумуванні кодів для шифрування за допомогою змін різного типу.

Повторення та узагальнення вивченого. Розв'язування логічних задач.

Кількість виконаних завдань методики Равена

Клас А	1-й рік навчання				2-й рік навчання				3-й рік навчання			
	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть
1. Б. Євген	16	16	16	15	16	17	19	17	20	23	22	27
2. В. Ліна	18	28	35	37	36	38	37	39	36	40	45	48
3. В. Леся	20	23	25	28	32	35	35	39	39	41	43	43
4. Г. Ольга	15	28	30	33	38	34	35	35	35	39	37	41
5. Д. Катя	22	25	29	33	34	30	35	38	41	40	41	43
6. К. Діма	13	15	19	26	26	28	31	39	25	41	42	43
7. К. Леонід	20	27	38	46	46	46	45	44	44	43	47	47
8. М. Юля	18	23	25	30	32	35	35	37	38	38	40	41
9. О. Валерія	18	21	26	27	28	27	30	30	32	32	33	35
10. О. Микола	0	2	2	7	9	8	11	15	18	15	16	21
11. П. Варя	15	18	25	34	38	38	37	37	39	41	40	43
12. Д. Радіон	13	14	15	11	19							
13. П. Слава	16	15	17	19	20	19	20	20	21	21	23	25
14. Р. Степан	20	22	28	30	36	36	36	36	35	37	35	38
15. Д. Євген	20	23	28	30	34							
16. С. Діма	0	0	5	8	12	14	16	14	10	14	13	18
17. Т. Юля	8	10	18	20	20	22	25	30	37	37	37	43
18. Ф. Марина	2	8	18	26	25	28	30	30	30	31	33	35
Всього	254	318	399	460	501	455	477	500	500	533	514	591
В середньому	17,6	22,16	25,5	27,8	25,2	25,2	26,5	27,7	27,7	29,6	28,5	32,8

Кількість виконаних завдань методики Равена

Клас В	1-й рік навчання				2-й рік навчання				3-й рік навчання			
	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть
1. Д. Дм.	0	0	7	18	11	25	27	27	25	29	31	31
2. Д. Іра	15	18	21	27	29	30	35	39	40	42	47	48
3. Д. Таня	11	13	17	25	25	25	30	37	36	39	43	45
4. Д. Олег	19	28	32	40	34	39	45	40	39	46	46	47
5. І. Женья	18	21	27	36	39	42	46	46	44	48	53	56
6.Ш. Ольг.	11	15	19	19	19	26	26	27	27	31	34	36
7. П. Олек.	16	15	18	21	25	27	30	33	29	35	37	39
8.К. Окс.	20	27	27	31	30	37	40	42	41	47	48	48
9. К. Вс.	14	17	25	28	30	37	34	32	31	34	41	45
10. М. С.	16	21	24	24	26	28	30	32	35	36	36	36
11.О. Гал.	18	21	25	29	30	35	37	40	37	38	39	41
12. П. Іра	12	13	17	17	19	25	36	39	42	45	48	47
13.П. Мар.	18	18	23	24	24	25	30	39	43	45	47	49
14. С. Катя	17	16	16	21	19	27	31	35	41	45	45	44
15. Т.Л.	12	13	12	16	16	21	33	38	37	37	40	40
16.Т. С.	14	15	20	22	16	25	31	31	29	31	35	39
17.Ч. Ол.	20	23	27	27	28	32	37	36	39	40	39	39
18 З. Влад	20	25	26	28	30	36	40	40	40	42	45	47
Всього	271	319	383	453	450	542	618	653	655	710	754	777
В середньому	15	17,7	21,2	25,2	25	30,1	34,3	36,2	36,4	39,4	41,8	43,2

Кількість виконаних завдань методики Равена

Клас Б	1-й рік навчання				2-й рік навчання				3-й рік навчання			
	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть
1. А. Юля	25	24	28	31	29	34	37	42	43	44	45	45
2. Б. Ліля	25	25	24	25	25	27	28	30	32	34	33	35
3.Г. Андрій	28	29	30	31	32	32	32	35	33	34	34	36
4.Д. Вал.	29	31	33	30	29	29	29	30	30	29	32	35
5. З. Антон	18	17	18	18	18	19	20	23	22	23	23	24
6. К. Сергій	22	25	26	29	29	35	41	47	45	47	48	47
7. К. Ан.	42	45	46	45	45	49	50	53	50	53	55	57
8. К. Мар.	30	30	31	32	32	37	37	39	38	40	40	42
9. Л. Павло	28	30	30	29	28	30	30	34	32	33	35	35
10. О. Ол.	36	36	35	40	39	40	40	39	40	41	41	43
11.П. Костя	31	32	34	35	37	38	38	38	41	41	44	47
12. С. Яр.	29	30	25	25	31	35	35	23	39	38	35	40
13. С. Ліза	29	31	33	34	33	34	36	37	37	37	38	37
14.С. Євген	39	39	41	43	43	43	44	45	46	46	46	47
15. Т. Діма	35	35	35	35	37	39	37	35	40	41	43	45
16. Ч. Л.	32	32	32	34	33	34	35	37	38	39	40	42
17. Я. Лена	21	25	27	27	27	27	28	30	36	35	36	36
18. К. Ольг.	16	15	15	17	16	18	21	21	21	21	21	23
Всього	515	531	543	560	563	600	618	638	663	676	689	716
В середньому	28,6	29,5	30,2	31,1	31,3	33,3	34,3	35,4	36,8	37,5	38,3	39,7

Кількість виконаних завдань методики Равена

Клас Г	1-й рік навчання				2-й рік навчання				3-й рік навчання			
	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть	1 чверть	2 чверть	3 чверть	4 чверть
1. А. Катя	20	27	38	35	40	40	40	42	40	41	47	51
2. А. Вікт.	25	34	40	37	36	38	42	44	44	45	46	45
3. Б. Діма	32	34	38	38	47	49	52	54	51	54	55	57
4. Г. Пилип	30	36	39	41	40	43	46	50	49	48	51	55
5. Г. Олекс.	32	35	37	37	38	36	40	42	40	42	46	49
6. Є. Георг.	27	32	37	35	35	36	38	40	39	41	47	54
7. К. Ната	35	38	38	33	35	37	42	39	46	48	54	54
8. К. Сергій	28	29	32	32	37	37	42	44	38	43	45	49
9.К. Серг.	26	35	39	40	45	44	45	49	49	51	53	57
10.К. Саш.	44	46	43	42	41	40	36	40	43	43	44	45
11.М. Люда	24	31	42	48	49	48	49	50	52	53	55	55
12.М. Олен.	46	44	48	46	50	50	54	53	54	55	53	55
13. Н. Влад.	40	40	43	44	45	48	47	44	43	43	41	43
14.П. Л.	25	29	30	36	40	47	43	41	47	47	49	52
15.П. Олен.	30	28	37	44	45	40	37	42	45	47	47	49
16.С. Серг.	38	36	40	42	46	44	46	54	53	52	53	53
17. Ш. Ган.	36	38	42	32	35	38	40	39	39	40	43	45
Всього	538	592	663	662	704	715	739	767	772	793	829	868
В середньому	31,6	34,8	39	38,9	41,4	42	43,4	45,1	45,4	46,6	48,7	51

Швидкість читання (кількість слів за хвилину)

Клас А	1-й рік навчання		2-й рік навчання		3-й рік навчання	
	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя
1. Б. Євген	40	55	81	89	91	89
2. В. Ліна	56	60	68	71	86	86
3. В. Леся	40	49	85	90	87	106
4. Г. Ольга	38	55	72	75	72	72
5. Д. Катя	50	50	63	70	72	78
6. К. Діма	49	70	78	83	83	95
7. К. Леон.	53	70	79	84	85	118
8. М. Юля	55	65	87	89	87	87
9. О. Валер.	68	70	75	86	90	93
10. О. Мик.	40	53	60	70	70	67
11. П. Варя	50	70	90	109	99	102
12. Д. Рад.	36	55	69	72	80	85
13. П. Слава	33	65	70	80	70	83
14. Р. Ст.	48	70	76	83	83	84
15. Д. Євген	17	37	40	45	63	70
16. С. Діма	32	50	68	71	71	75
17. Т. Юля	44	58	65	76	83	85
18. Ф. Марина	42	55	75	80	80	83
Всього	791	1057	1301	1423	1452	1558
В середньому	43,9	58,7	72,2	79	80,6	86,5

Швидкість читання (кількість слів за хвилину)

Клас В	1-й рік навчання		2-й рік навчання		3-й рік навчання	
	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя
1. Д. Дмит.	25	35	56	60	65	76
2. Д. Іра	52	63	104	112	103	116
3. Д. Таня	45	66	91	101	98	112
4. Д. Олег	60	77	82	101	93	109
5. І. Євг.	51	55	64	81	75	84
6. Ш. Ольга	47	53	81	80	84	86
7. П. Олек.	51	65	65	94	88	89
8. К. Оксана	45	65	75	80	80	96
9. К. Всевол.	47	53	81	80	95	103
10. М. Саша	35	42	44	72	76	95
11. О. Гал.	36	48	76	81	88	97
12. П. Іра	51	66	117	107	123	123
13. П. Марина	51	45	52	67	76	8335
14. С. Катя	35	46	68	75	82	94
15. Т. Олена	39	51	63	80	93	94
16. Т. Саша	51	68	70	97	95	99
17. Ч Олена	59	65	73	89	91	98
18. З. Влад.	50	63	75	86	92	97
Всього	830	1026	1337	1543	1597	1751
В середньому	46,1	57,0	74,3	85,7	88,7	97,2

Швидкість читання (кількість слів за хвилину)

Клас Г	1-й рік навчання		2-й рік навчання		3-й рік навчання	
	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя
1. А. Катя	47	55	87	97	83	98
2. А. Вікт.	30	50	75	81	86	113
3. Б. Діма	89	97	118	107	120	113
4. Г. Пилмп	53	80	85	96	105	116
5. Г. Олекс.	90	95	117	123	150	142
6. Є. Георг.	93	106	120	118	124	128
7. К. Ната	72	83	78	80	93	102
8. К. Сергій	97	114	117	123	123	129
9. К. Саша	60	77	70	91	99	103
10. К. Зіна	60	80	88	103	105	121
11. М. Люда	49	60	88	97	93	101
12. М. Олена	41	48	52	76	85	85
13. Н. Влад.	27	33	36	58	56	60
14. П. Льоша	51	65	65	94	88	97
15. П. Олен.	50	50	78	85	93	100
16. С. Сергій	48	53	60	66	73	84
17. Ш. Ганна	57	61	84	91	95	91
Всього	1014	1207	1418	1586	1671	1783
В середньому	59,6	71	83,4	93,3	98,3	104,8

Швидкість читання (кількість слів за хвилину)

Клас Б	1-й рік навчання		2-й рік навчання		3-й рік навчання	
	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя	1 півріччя	2 півріччя
1. А. Юля	49	64	67	75	83	92
2. Б. Ліля	40	51	52	58	87	89
3. Г. Андрій	35	46	58	85	85	93
4. Д. Валерій	49	53	65	75	63	69
5. З. Антон	20	32	50	59	63	67
6. К. Сергій	37	45	67	74	74	83
7. К. Анжела	55	69	78	95	100	104
8. К. Марина	70	87	107	95	102	106
9. Л. Павло	35	46	52	71	63	68
10. О. Олена	69	80	91	118	106	127
11. П. Костя	80	97	110	123	138	142
12. С. Ярина	60	79	76	73	76	76
13. С. Ліза	54	73	76	76	80	97
14. С. Євген	29	47	55	85	83	93
15. Т. Діма	60	67	72	93	95	99
16. Ч. Люба	75	89	120	123	95	116
17. Я. Ольга	55	63	65	75	90	116
18. К. Олег	25	30	31	42	55	54
Всього	897	1118	1292	1495	1538	1691
В середньому	49,8	62,1	71,7	83,0	85,4	93,9

Наукове видання

Л.О. Кондратенко

Психологія первинної шкільної неуспішності

Монографія

Авторське редагування
Технічний редактор – *Єрмоленко О.М.*
Коректор – *Василенко О.В.*

Підписано до друку 10.11.2017 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Друк на різнографі. Гарнітура Times New Roman Сут.
Ум. друк. арк. 30,5. Ум. фарб.-відб. 30,5. Обл.-вид. арк. 28,37
Зам. № 0132. Наклад 300 прим.

ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК № 4079 від 1 червня 2011 року
Тел.: (0462) 972-664

Віддруковано ТОВ «Видавництво «Десна Поліграф»
14027, м. Чернігів, вул. Станіславського, 40

